“过时”的双基与“过激”的三维目标

王　璞
(厦门大学 教育研究院,福建 厦门 361005)

摘要:“双基”作为教学目标,其提出过程虽然科学严谨,但其内容范畴过于狭隘,且容易导致“知识灌输”的问题,显得有些过时;而“三维目标”虽然吸纳了最新理念成果,但又过于自大,结构混乱,且存在着一刀切的问题,因而又显得过激。教学目标的制定,应该既要在理念上与时俱进,又要在操作上讲究实验探索和重视经验总结。

关键词:教学目标;双基;三维目标
中图分类号:G423　**文献标志码:**A　**文章编号:**1000-5315(2016)03-0162-06

新课改以来,批判“双基”并代之以“三维目标”,成为基础教育中一个突出的趋势。有人认为,“‘双基’理论是旧教育观念在新中国的顽固遗留”[1],应该“摒弃‘双基’理论,树立儿童本位的课程观”[2]。与之相反,“三维目标”则旨在“恢复科目本身固有的多元价值,拓展科目的教育功能,使学生掌握科目知识的过程同时成为体验过程、掌握方法和形成正确思想观念的过程,因为学习知识的目的并不仅仅在于对知识本身的掌握,更在于加深对知识思想文化内涵的理解和学习能力的形成”[3]。但迄今为止,经过十余年的探索和努力,“三维目标”的实践尝试却被形容为“一大难点”[4],“在实践中的落实并不顺利”[5];最近还有学者认为,“三维目标”在自身理论体系上还比较混乱,“都把人搞糊涂了”,因此主张重新回到“双基”的轨道上去[6]。孰是孰非,耐人寻味。笔者认为,“双基”与“三维目标”之争,关系到基础教育应该走一条什么样的路的问题,需要得出一个具有共识性的结论。如果长期停留在理论层面的“百家争鸣”“百花齐放”,将使得基础教育迷失前进的方向。

一　为什么说“双基”是过时的?

所谓“双基”,指的是“基础知识”和“基本技能”。在 1952 年 3 月教育部颁布的《中学暂行规程(草案)》中首次明确提出了“双基”这一概念。时至今日,已经 60 多个年头了。不可否认,“双基”目标曾对我国的基础教育起过积极作用,但笔者认为,目前来说,“双基”已经表现出了一定的“过时”特征。

(一)“基础知识”的范畴过于狭隘

在“双基”的理论体系当中,“‘知识’是‘双基’中的核心,‘技能’居从属地位”[7]。在这里,有必要对“基础知识”的内涵做一番澄清。我们通常以为,“基础知识”是指在日常生活当中能够使用到的,对绝大多数学生都有用的知识,然而准确地说,这类知识应该被称为“基本知识”。所谓“基本知识”,就是“无论从事哪种职业的人都需要具备的知识”[8]63。例如基本的读写算技能,关于用火用电的安全知识,关于水的沸点和冰点等等。这些知识对任何职业的人来说,几乎都是必不可少的,是日常工作和生活所必须的。但事实上,“双基”中的“基础知识”其实与之不同,指的是对于掌握更高深的知识所必须的知识,是

收稿日期:2016-02-10
基金项目:本文由中央高校基本科研业务费(20720151008)支持。
作者简介:王璞(1978—),女,湖北武汉人,教育学博士,厦门大学教育研究院副教授、硕士生导师,研究方向为外国教育史、课程史。

为了进一步的学习奠定基础的知识，而非人人都需要掌握的一些基本知识[7]。虽然“基础知识”和“基本知识”在知识内容上有很大重叠，但其功能和指向并不相同。从“双基”提出的背景来看，当时国民的知识文化水平普遍偏低，文化素养不高，因而提高国民的文化程度成为当务之急，“基础知识”的设置就是为了帮助学生有能力更进一步地学习更加高深的知识，它更多地具备“奠基性”；而“基本知识”则更看重的是“应用性”。客观地说，“双基”在当时的国情条件下，对提高中小学生的知识水平是起了很大作用的。但“对于许多学科的知识而言，基础知识是不能直接在生活中应用的”[7]，当有的学生不打算继续深造的时候，这些以“为高深知识奠基”的形象出现的“基础知识”，其价值就无法充分发挥出来。因而，说“双基”论导致“差生陪优生读书”、“是精英主义教育观的体现”，这样的指责是有一定根据的。

随着时代的发展和国民素质的提高，作为奠基性的“基础知识”显然已经不再能满足人们的需要，我们需要培养的不能只是掌握了基础知识、有能力进一步深造的人才，同时也应该是对现实生活有一定的了解、有能力处理好自己同日常生活世界的关系的个体。因此，教学的目标不能局限于“基础知识”，而是应该扩展为“基本知识”。“如果没有这种知识，就不能成为一个现代的、受过全面教育的人”[8]63－64。因而，“双基”的内涵有待进一步扩展，有利于学生进一步学习的基础性的知识内容固然不能舍弃，与学生日常生活密切相关的基本性的知识内容也应适当加入。这样，知识对学生的意义则体现得更加明显，对学生丰富人性的发展也有所裨益。

（二）“不必然导致知识灌输”与“容易导致知识灌输”

将“基础知识”的传授作为教学目标，自然容易让人联想到知识灌输现象。多年来，知识灌输、填鸭式教学一直是基础教育中挥之不去的梦魇，“双基”遭受的批评也多源于人们对知识灌输的不满。这里的逻辑是：如果“传授知识”不是最主要的教学目标，那么学生掌握的知识量的多少就不会成为衡量教学成功与否的标杆，因而老师也不会通过灌输这种效率最高但也机械、片面的方式让学生记住知识结论了。

有学者对“双基导致灌输”进行了反驳，认为导致教师“满堂灌”的原因在于考试的压力，对分数的追求迫使学生从事的是对应试技术的操练而非真正在从事知识学习[9]。有人则认为，“满堂灌输”之所以存在，是因为我们关于的“已有研究不够深入，在解决教学实际问题方面的本领还不够强”[10]。因此，当务之急不是抛弃知识传授，否定“双基”，而是要进一步加大教学的科学化程度[11]。

应该说，这些反驳意见在逻辑上是成立的，它们成功地证明了“知识传授”并不必然导致“知识灌输”，因而以基础知识传授为核心的“双基”依然有其存在的合法性。但需要明确的是，“不必然导致知识灌输”并不意味着“一定不会导致知识灌输”，就如同说，长期和感冒患者频繁接触的人并不一定感冒，但他却有较大的几率患上感冒。同样道理，有高超教学技巧的老师可以做到生动、活泼、高效地传授知识，但并不意味着所有老师的知识传授都能达到这一水平。就现实情况而言，绝大部分中小学教师的教学都或多或少地存在着“灌输”的问题，这并非是他们不愿意“提高教学的科学化程度”，而是由于这样的传授式教学实在是标准太高、要求太难，多数一线教师努力一生也未必能达到这个水平。因此，在力所不及的情况下，为了实现“传授基础知识”这一教学目标，只能采用“灌输”的方式来进行。

为什么说理想的知识传授难以实现呢？这有两个方面的原因。首先，要吸引学生的兴趣，调动学生学习的积极性，就必须保证教师拥有精致的教学语言。比如说，需要让讲授语言随时随地都能够吸引学生的兴趣，保证学生一边专心听讲一边还能够主动地思考而不是被动静听，而且，还能进行分层次的知识传授，使上智下愚之人都能理解所讲内容……。而一旦某个教师的教学语言真的如此精良，其高超的语言表达技巧又很容易让他习以为常地占据了课堂的话语权，形成“满堂灌输”的局面，让学生失去表达自己思想和看法的机会。所以，通过语言来调动学生学习的积极性，和语言妨碍了学生学习的积极性之间，存在着天然的矛盾。其次，以知识传授为核心的课堂，注重的是效率[12]，传授的效率越高，留给学生思考、内化的时间必然就越少，“灌输”的特征就越明显。虽然“知识传授”并不排斥学生的自主思考，但当思考时间不足的时候，学生就只能是名义上应该思考，实际上只能接受。所以，“以知识传授为核心”的“双基”教学，仅仅是在理论上鼓励学生主动思考，但实践中往往让学生陷入被动接受老师灌输

知识的深渊。

因此,虽然说“双基”并不“必然导致知识灌输”,但却存在着“容易让老师采用灌输式教学”的风险。这也是值得“双基”论的倡导者反思和探索的地方。

二 为什么说“三维目标”是过激的?

“三维目标”的提出,是新一轮基础教育课程改革中的一个亮点,它旨在纠正“双基”中存在的误区,试图让教学走出“唯知识论”的束缚。然而,“三维目标”在理论和实践当中都表现出了“过激”的倾向,是值得我们警惕的。

(一)过于自大

有学者说,“三维目标”的提出,“体现了教育思想的进步”,“是对传统‘双基’论的一种超越,体现了崭新的学力观”,“是对传统‘学科观’的一种扬弃,体现了现代学科的内在价值”[13]。也有人认为,“三维目标的提出,是根据当代科学技术和社会发展的需要,尤其是吸取了当代知识观的最新成果,对知识和知识教育所作的全新认识、科学的界定和全面的落实”[13],“各门课程标准都强调培养学生积极情感的态度目标,概无例外地明确陈述出来。这在新中国成立以来是第一次”[14]144。如果事实真如上述研究所说,那么说“三维目标”是“首次”“最新”“最科学”的课程教学目标,应该一点都不夸张。

但事实并非如此。在我国教学论的发展史当中,虽然此前并没有人明确提出过“三维目标”的概念,但类似的思想却很早就有了。有人指出:“我国基础教育的教学任务有以下几个方面:(一)掌握科学文化基础知识、基本技能和技巧;(二)发展体力、智力、能力和创造才能;(三)培养正确的思想、价值观、情感与态度”[15]163-166。说这是80年代提出的“三维目标”似乎也未尝不可,只不过第二维度是“体力、智力、能力和创造才能”,而非今天所说的“过程与方法”。还有人提出:教学的任务就应该包括向学生传授基本知识,使学生获得技能技巧,培养学生的感情态度,发展学生的智力与创造力,使学生形成良好心理和行为习惯几方面任务[16]33-34。这一90年代初期就已经提出的表述,和今天的“三维目标”非常相似。同一时期还有学者写道:对教学的一般目标进行分类时,可以从三个主要的维度展开,第一个是教育目标的组成部分,即德育、智育、体育、美育、劳动技术教育,简称为德智体美劳;第二是通过教育教学要形成的学生个性心理要素,包括知识、智能(智力、能力、创造力)、价值(理智的、道德的、审美的)、情意(情感、动机、态度、意志)和行为(动作技能、行为规范、行为习惯);第三个是各部分和各要素的发展水平。着眼于这三个维度进行分类,便可形成一个全面完整的三维立体结构[17]53-59。应该说,今日“三维目标”的全部内容,在这一关于教学目标的表述中已经全部涵盖进去了。“三维目标”和早已被人提出的“三维立体结构”之间,除了文字表达不同,其实质内涵几乎都是一致的。就连“三维目标”强烈批判的凯洛夫《教育学》,当中其实也能找到“三维目标”的影子:“我们共产主义的观点和信念,不单是认识周围现实的结果,而且也是以一定的情绪,来看周围现实的结果;这些观点和信念不单影响儿童的意识,而且也影响到他们的情绪和意志的范围,帮助培养儿童爱人民、爱自己的社会主义祖国、对苏联各民族的亲善以及憎恶剥削制度的情感。”[18]56-57可见,“三维目标”当中的“情感、态度、价值观”目标,其实也只不过是对凯洛夫《教育学》中相应思想的借鉴和发展而已。因此,非要给“三维目标”加上“首次”“第一”“最先进”等诸多头衔,就让“三维目标”显得过于自大,不符合实际。

(二)结构混乱

关于“三维目标”自身的逻辑结构,有很多学者都进行了批评。有人认为,它“完全混淆了整个教学论体系中教学目标、教学过程和教学方法之间的逻辑关系”[19]87。有人则把这种混乱的逻辑关系表述得更为具体:“‘过程’是一种持续的行为,它是天然存在的,任何目标的达成都会有一个相应的过程。‘知识’是‘过程’的目标,如果把‘过程’也作为一个目标,那么达到这一‘过程目标’的‘过程’又是什么?”[9]正因为“三维目标”的自身结构还存在着问题,因此在理论界内部出现了很多混乱的情况。

例如,“三维目标”的倡导者指出:新课改是“把‘过程与方法’、‘情感态度与价值观’作为与‘知识与技能’同等重要的目标维度加以阐述”的[20],但也有人认为:“三维目标在教学中的地位从来就不是等值重要的”[5]。课改专家认为“过程与方法”目标指的是“应答性学习环境与交往体验”的“基本学习方式和生活方式”[13],属于“学生发展的过程与方法”,但也有人将“过程与方法”解读为“过程是指为达到教学目的而必须经历的活动程序。……方法是指师生为实现教学目标和完成教学任务在共同活动中所采

用的行为或操作体系，主要是指学生的学习方法。过程与方法目标最重要的特征就是让学生亲历一系列质疑、判断、比较、选择、分析、综合等思维和认识活动”[21]。在这里，“过程与方法”被理解为教的过程和学的方法。当理论界对“三维目标”的理解都还存在着自相矛盾的情况的时候，我们该如何用其指导教学实践工作的开展呢？

再比如，我们通常认为，知识是能力的基础，打牢基础，才能获得能力的提升。但“三维目标”的倡导者在借用日本学者梶田叡一的“四层冰山模型”来解释“三维目标”的时候，却说：“假定有一座冰山，浮在水面上的不过是‘冰山’的一角。倘若露出水面的一层是显性学力——‘知识与技能’、‘理解与记忆’，那么，藏在水面下的三层则是支撑冰山上方显性学力的隐性学力——‘思考力和问题解决力’、‘兴趣与意欲’以及‘体验与实感’”[13]。这样一来，诸如“思考能力”、“问题解决能力”、“兴趣与体验”之类反而成了“知识与技能”的基础。究竟谁是谁的基础，或者说应该是互为基础，目前还缺乏谨慎的研究和合理的判断。

（三）过于自信

很多学者对“三维目标”寄寓了很高的希望，认为它能够解决目前基础教育中根深蒂固的很多问题，如应试教育问题、价值观教育问题等。有专家称：“‘三维目标’是荡涤‘应试教育’的一帖解毒剂”[13]，“三维目标”“集中体现了素质教育在学科课程中培养的基本途径”[22]。还有学者认为，“三维目标”“将道德教育、价值观教育从课程功能的完整性、整合性的角度去规定，从而建立起新的基于完整课程功能观的学校道德教育理念”[14]142。按照上述理解，似乎只要践行了“三维目标”，长期困扰我们的很多问题都能得到解决。

但时至今日，“三维目标”已经在实践中倡导了多年，“素质教育”依然任重而道远，“应试教育”依然被抓得扎扎实实。诸如高考吊瓶班、最牛高考标语等在网络上的走红，都表明“应试教育”并未随着“三维目标”的推广而得到缓解，“素质教育”也未能随之得以落实。如果我们正视现实，就不得不承认，“三维目标”并不是万能的，甚而至于，它在面对“应试教育”难题的时候是“万万不能”解决的。这是因为，“应试教育”所涉及的不仅仅是用考试和分数决定升学的问题，它牵扯到整个教育制度的安排和社会的历史文化原因。在大的教育制度框架和学校教育的实际价值诉求没有改变的情况下，依靠“三维目标”来促使“应试教育”向“素质教育”转向，可以说是教学的“不能承受之重”。

三　理想的教学目标应该如何制定？

很显然，“双基”和“三维目标”各有其优势，也各有其弊病。笔者当然没有能力提出一种“理想的”“完美的”教学目标，但任何教学目标的制定都应该遵循科学合理的规范。如果我们在制定教学目标的时候对这一规范进行了充分考虑，那么我们制定出来的教学目标应该就会更加合理、更加切合实际。

首先，教学目标的制定必须充分吸纳先进的教学理念，在思想观念上做到与时俱进。1996 年，国际 21 世纪教育委员会向联合国教科文组织提交的报告《学习——内在的财富》当中提出：“委员会从它举行的第一次会议开始就坚决地重申了一个基本原则：教育应当促进每个人的全面发展，即身心、智力、敏感性、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展”，“使人们学会做人，实现个人全面发展”[23]85,76。有学者解释说：“学会做人在这里超越了单纯的道德、伦理意义上‘做人’……在这个意义上说，学会做人与我国教育方针强调的‘在德、智、体诸方面都得到生动、活泼、主动的发展’相吻合，正是我们追求的教育目标和终身学习的最终目标”[24]。因此，当前的教学要培养的是全方位发展的人，而绝不仅仅是掌握大量知识的人。知识虽然可以作为情感、责任感、道德品质的基础，但这个基础并不会必然转化为其他方面，因此诸如爱心、意志、品质、情感等都应该作为我们的教学目标。“双基”背后蕴含的是以知识为中心的教学理念，如果我们继续恪守“双基”，继续将知识和技能作为教学的中心，就很容易排斥其他的目标维度。“三维目标”的提出，就吸纳了后现代主义、建构主义、发展心理学等方面的最新研究成果，它在让学生掌握知识和技能之外，也重视让学生体会到有意义、有价值的学习过程，重视学生在情感、态度、价值观方面的收获，希望学生成为一个由内而外全方位立体发展的人，而不只是知识的储蓄罐。因此，在吸纳先进理念方面，“三维目标”无疑是现阶段教学目标的发展方向。眼下我国正在倡导的“核心素养”，其实也是和“三维目标”一脉相承的。

其次，任何理想教学目标的制定，都应该植根于

对教学实践的长期观测和研究,在不断总结经验的基础上稳步推进。教育史上,任何对教育产生过实质性促进的教学目标的确定,背后都离不开大规模的教育实验和长期的教学实践。例如拉尔夫·泰勒提出课程教学的"目标模式"是在长达八年的大规模教育实验的基础之上形成和完善的。"八年研究"不仅对泰勒,对美国乃至整个西方世界的课程与教学活动都产生了深刻的影响。赞可夫提出"高难度、高速度、理论知识主导、理解学习过程、使全体学生都得到一般发展"的教学五项原则,是基于他创建并领导的"实验教学论研究室",就小学教学和发展的关系问题进行了长达 20 年的全面系统的实验研究。不仅如此,赞可夫还坚持对实验教学和传统教学的做法和结果进行了长期的对照研究,在对实验研究的全面总结基础之上,提出了影响深远的发展性教学理论。"双基"的提出延续了这一思路,它是我国教育工作者在对中国国情的把握的基础上,经过长期总结教训、积累经验之后得出的一个本土化的教学目标,是在学习苏联教学理论的基础上结合我国实际形成的[25]200。虽然说"双基"的内容如今已经显得有些过时,但一个经过多年经验总结和严密论证的教学目标,至少在当时来说,是符合当时的社会特点和教育发展需求的,因此即便"双基"已经过时,但却不能抹杀其提出过程的严谨性。

反观"三维目标"的提出,它更多的是吸纳当代西方教育学、心理学思想成果之后进行的逻辑推演和理念建构,缺少有针对性的实验研究,也缺乏有效的实践经验总结。结果导致:有的学者在论证"三维目标"适用于学科教育的时候,没有实践证据,而只能说因为日本文部科学省实施的"全国义务教育学力调查"就是以这三个维度为测试标准的[26];在阐述三维目标的合理性的时候,提供的理由为"'三维目标'是当今世界各国课程标准或教学大纲的共同元素"[27],而对"三维目标"的实施效果则更是缺乏充分的观测和研究。比如说,数学课程标准组的有关负责人就曾明确表态说:对"推进速度太快的批评,我们认为是有一定道理的。如果能有更充分的时间来实验与总结,许多方面的工作可能会做得更扎实、做得更好,也许问题就不会这么突出了"[28]。相比之下,"双基"理论从苏联教育学那里吸取了营养,并结合中国传统教学思想和中国当时的国情进行了改造,在中小学教育中曾得到过有效的总结和反思。从这个方面来衡量,"双基"的提出过程就显得比"三维目标"的提出要严谨得多。

总的来看,制定一个科学合理的教学目标,既要保证理念的先进性,也要有足够的实践经验总结;既要充分吸纳其他国家的研究成果,也要根据自身的情况做到因地制宜。如果我们在制定教学目标的时候,能如"双基"的出炉一般严谨,又能如"三维目标"的倡导者一般放眼全球最新教育教学成果,那么得到一个真正理想的、符合中国实际情况的教学目标,应该不会是一个奢望。

参考文献:

[1]刘晓东."双基"理论有悖于教育学的现代观念——与李涛同志商榷[J].全球教育展望,2010,(11).
[2]刘晓东.摒弃"双基"理论,树立儿童本位的课程观[J].全球教育展望,2010,(6).
[3]钟启泉,有宝华.发霉的奶酪——《认真对待"轻视知识"的教育思潮》读后感[J].全球教育展望,2004,(10).
[4]姚林群,郭元祥.新课程三维目标与深度教学——兼谈学生情感态度与价值观的培养[J].课程·教材·教法,2011,(5).
[5]魏宏聚.新课程三维目标在实践中遭遇的尴尬与归因——兼对三维目标关系的再解读[J].中国教育学刊,2011,(5).
[6]王策三."三维目标"的教学论探索[J].教育研究与实验,2015,(1).
[7]汪潮,吴奋奋."双基论"的回顾与反思[J].课程·教材·教法,1996,(12).
[8]〔苏〕达尼洛夫,叶希波夫.教学论[M].北京师范大学外语系 1955 级学生译.北京:人民教育出版社,1979.
[9]周序,管浏斯.评新课程改革中知识的地位之争[J].教育学报,2007,(5).
[10]黄华.巧妇难为无米之炊:也谈"为思维而教"[J].教育学报,2008,(5).
[11]郭华.评"教学回归生活世界"[J].教育学报,2005,(1).
[12]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).
[13]蔡铁权.从知识观解读课程三维目标[J].全球教育展望,2005,(9).
[14]朱小蔓.关注心灵成长的教育[M].北京:北京师范大学出版社,2012.

[15]王道俊,郭文安.教育学[M].第6版.北京:人民教育出版社,2009.
[16]唐文中.教学论[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,1990.
[17]李秉德.教学论(修订版)[M].北京:人民教育出版社,2012.
[18]〔苏〕凯洛夫.教育学[M].沈颖等译.北京:人民教育出版社,1950.
[19]丛立新,陈荟.当前我国基础教育课程改革理论问题研究[M].重庆:重庆大学出版社,2013.
[20]赵小雅.对话钟启泉教授:义无返顾奏响改革进行曲[N].中国教育报,2006-12-15(5).
[21]王月芬,徐淀芳.论三维目标的设计、实施与评价[J].上海教育科研,2010,(2).
[22]刘春梅.新课程三维目标的内蕴[J].教育研究与实验,2009,(5).
[23]国际21世纪教育委员会.学习——内在的财富[R].联合国教科文组织总部中文科译.北京:教育科学出版社,1998.
[24]周南照.终身学习与教育的四大“支柱”[J].书摘,2003,(11).
[25]王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985.
[26]钟启泉.新课程背景下学科教学的若干认识问题[J].教育发展研究,2008,(15-16).
[27]钟启泉.打造教师的一双慧眼——谈“三维目标”教学的研究[J].上海师范大学学报(基础教育版),2010,(1).
[28]储召生,赵小雅.对话义务教育数学新课标[N].中国教育报,2005-06-01(3).

“Outdated” Double Bases and “Over-dated” Three-dimension Objectives

WANG Pu
(Institute of Education, Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005, China)

Abstract: As a teaching goal, the proposed process of “double-base” is rigor and scientific, but the scope of this concept is too narrow and it is easy to cause the problem of “knowledge infusion” so as to make “double-base” out of date. Although “three-dimension goal” absorbs the latest achievements of teaching concept, but it is too arrogant and unstructured, and even has the problem of universal application so as to make it hypercorrection. The formulation of teaching goals should be advancing with the times on the concept and pay attention to the experiment and exploration as well as summarizing teaching experience.

Key words: teaching goals; double-base; three-dimension goal

[责任编辑:罗银科]