

新高考改革背景下“走班”热的冷思考

陈璐蓉

【摘要】“走班制”是新高考改革背景下教学组织形式变革与调试的重要选项。从课程社会学的视角出发，走班制再现具有深刻的社会原因，不同地区不同学校所处的实践探索阶段不尽相同。目前走班制还存在着“根深蒂固的应试主义教育观念”和“不甚成熟的分层走班实施模式”的实践障碍。

【关键词】 高考改革 走班制 课程社会学 冷思考

【中图分类号】 G40

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2017) 09-39-03

2014年9月我国政府发布的《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》，对考试招生制度出台了一系列举措，提出分类考试、综合评价、多元录取的招生模式。^[1]同年12月16日教育部印发的《关于普通高中学业水平考试的实施意见》《关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》两份文件，指出自2017年起全国将开展高考改革，并明确提出全科覆盖、分类考察、不分文理、两次机会、严格公示等措施。伴随高考改革新政的颁行和相应改革实践的推进，“走班制”这一教学组织形式再度升温，“走班制”似乎成为了判别学校改革的标志，成为了新高考改革中教学组织形式调试的重要选项。本文尝试从课程社会学的视角分析走班制再现的原因，检视走班制的实践探索历程，剖析走班制推进过程中存在的问题，以期引发人们更深层次的思考。

一、为何要“走班”：走班制再现的社会原因

所谓“走班制”，是指打破固定班级授课形式，按照课程内容、层次重新编排班级，学生在学校提供丰富课程、学科教室和教师固定的前提下，根据自己的兴趣、学力等自主选择课程，流入到相应的教学班学习的一种教学组织形式。“走班制”强调赋予学生在课程上的自主选择权，学生能够以自身兴趣愿望和知识基础为着眼点选择课程。教育研究者纷纷表示，“走班制”这一教学组织形式，契合了新高考改革下学生选学的现实需求，是最大限度满足学生个性发展需求的科学尝试，是推进现代教育教学发展的必然选择。从课程社会学的角度来看，“走班”有其背后的社会因素。

(一) 自主选择权：缓和阶层矛盾

从课程社会学的角度来讲，统治阶层总是力图通过控制学校课程达到社会控制的目的，课程就其社会本质而言是统治阶级实现社会控制的工具。课程知识更多的是统治阶级倡导的内容，劳工阶层学生在学习上始终处于劣势。但“走班制”的前提在于有丰富多样的课程可供学生选择，不论是劳工阶层学生还是中产阶级学生，在“课程的自主选择权”上是平等的，反映出对劳工阶层学生和中产阶级学生的“特长”和“兴趣”发展予以同等程度的重视，这在一定程度上有利于缓和阶层之间的利益纷争。

(二) 水平差异小：利于学业成功

从课程社会学的角度来看，我国当前基础教育某种程度上仍受制于“应试主义教育”的困境，而在“应试主义”的课程授受当中，由于班级中学生存在水平差异，中等生会得到更多的关注，学优生和学困生成为“陪读”。由于中产阶级学生本身所拥有的文化资本优势，学优生中往往以中产阶级学生居多，传统的固定行政班教学在一定程度上便不利于中产阶级学生的个性发展。而同时基于兴趣和学力来进行“走班”的走班制，使得中产阶级学生更有可能进入到学生间水平差异较小、更高层次的教学班，从而更有利于其学业成功。

二、“走班”走到哪儿了：走班制的探索历程

伴随着经济发展对全面发展人才的需求以及适应新课程改革、高考改革等的需要，经过一定时间的实践，走班制在我国从单科走班走向多科走班，从简单地为分层教学而实行逐步走向更为全面的教学组织形式。

陈璐蓉 / 厦门大学教育研究院，硕士研究生，从事课程与教学论研究（厦门 361005）

（一）萌芽尝试阶段

走班制最早起源于美国，其英文为“non-graded instruction”，意为“非固定班级”或“不分年级制”。1869年美国哈佛大学最早实施走班制教学，其后美国、加拿大以及欧洲部分国家也陆续在中学实践走班制。走班制在我国起步较晚，20世纪80年代华南师范大学附属中学高中按程度分班教学（又称按程度分教），这是走班制在我国进行的初步尝试。这一时期的走班制，是因“因材施教”这一教育理念而萌发的，具有科目单一、教学模式单一、教学方法单一等特点，同时也为走班制的进一步探索提供了经验借鉴。

（二）初步探索阶段

20世纪90年代，更多学校开始探索走班制，走班制在我国由萌芽尝试阶段过渡到初步探索阶段。首先，走班制由原先的单科走班走向多科走班，如长春外国语学校英语和数学两门学科的走班制学习。其次，走班制开始和分层教学结合，如南京师范大学附属中学于1991年开创了“分层走班制”教学实验的先河，北京教育科学研究院基础教育科学研究所于1994年施行数学学科班内分层教学和分层评价的模式。再次，走班制开始走向“选课制、走班制、学分制”的综合模式，如福州第八中学于1998年推行的综合改革。这一阶段的突出特点是探索走班制的地区及学校显著增加。

（三）试点实验阶段

2003年教育部颁布的新课程方案强调要提供多样性的课程内容供学生选择，保证具有不同潜能的学生能够实现个性化发展。^[2] 顺应新课程改革要求，大批学校实行课程结构调整和培养模式变革，走班制的发展有了更为广阔的现实平台。为了确保学生的课程选择权得以落实，2004年在山东、海南等省的部分学校试点。首先，走班由必修课扩展到选修课，如烟台市开发区第一初级中学在书法、天文观测等选修课中推行走班制。其次，部分中学走班范围扩大，如鹤壁市淇滨中学的小范围走班试验于2005年已扩大至全校。这一阶段的走班制试点实验逐渐走向深入。

（四）深度实践阶段

2014年新高考改革中的新要求促使走班制再次成为热议，大批中学纷纷走上实践走班制的道路。首先，走班课程体系日渐完备，如北京市十一学校设计了必修课与选修课相结合的个性化课程体系，“包括265门学科课程、30门综合实践课程、75个职业考查课程、272个社团以及60个学生管理岗位”。^[3] 其次，走班模式更为多元，如北京大学附属中学在行政班和教学班走班并存模式下，推行导师制，导师和学生之间可以双向选择。再次，走班机制保障更为完善，如复旦大学附属中学浦东分校着重加强走班软件硬件设施建设，为走班制实践提供更好的保障。

由此可见，走班制的“萌芽尝试”“初步探索”“试点实验”“深度实践”仅局限于经济发展水平较高的地区，走班制在北京、上海、浙江等地的一些名校或许已经“走”到了深度实践阶段，但是对于我国大部分地区，尤其是中西部经济发展相对落后、教育资源相对匮乏地区的学校，它们仍旧只能保持传统固定班级授课制，还未“走”上走班制的道路。而在目前走班制推行较为成功的学校中，中产阶级学生无疑居多，当中产阶级学生在“走班”中发展个性、学业进步时，大部分劳工阶层学生只能固步于传统的行政班级，与中产阶级学生渐行渐远，这显然会在某种程度上加剧社会阶层的固化。

三、走班制且慢走：走班制的实践障碍

走班制契合了课程改革和新高考改革的需求，推行走班制因此被不少学校提到了改革“议事日程”的最前端。通过追溯“分层走班”的源头，可以发现走班制在国外教育体系中并不稀奇。但“任何理性化都有可能遭遇社会内在的阻滞”，走班制作为“舶来品”能否克服“水土不服”，扎根于我们的教育之中，仍有待考量。

（一）根深蒂固的应试主义教育观念

“应试主义教育”符合教育中各个利益主体对“提高分数的效率”的需求，这一合理性的存在也就使得“应试主义教育”虽然屡遭诟病，但是在实践中依然屡禁不止^[4]，从而为“应试主义教育观念”提供了现实的“土壤”，“应试主义教育观念”在学校、教师、学生、家长层面都得以根深蒂固，成为了“走班”道路上的“绊脚石”。

从学校层面来看，高考成绩关系到一所学校能否获得高额教育拨款、能否招揽优秀生源、能否提升自身地位，因此如何最有效率地追求分数就是学校最关心的事情。^[5] 而学校最关心的“有效率地追求分数”与走班制所关心的“促进学生个性发展”之间存在一定矛盾，学校为获得优质生源、大量财政拨款以及良好的社会声誉，就需要追求和保证升学率，进而会将更多的精力投入到提高学生的学业成绩上，较少尊重学生的差异和较少关注如何促进学生的个性发展。

从教师层面来看，教师作为课程授受中的主体之一，经验告诉他们：灌输、题海战术、周周清、堂堂清等方法能有效提高学生的成绩，他们会养成对这些方法路径的依赖，并拒绝新方法的使用。^[6] 走班制在某种程度上不能避免“大班级”的出现，那么面对“大规模班级”时，即便教学中学生之间的水平差异较之以前缩小，更便于教师有针对性地实施“因材施教”，但是“满堂灌”的现象依旧无法杜绝。这种情形下的走班制，学生也只是在“流动”中接受和以往并

无什么差别的教育教学方式。此外,受“唯分数论”这一评价机制的影响,有的教师甚至会对相对低水平层次的班级放任不管,而只重视成绩更为优异的层次班级。

从学生层面来看,“在‘学而优则仕’的传统文化和‘文凭社会’的当代现实的共同作用下,高等教育和基础教育之间长期存在着一条泾渭分明的鸿沟,鸿沟的两侧代表着社会思维惯习中的‘天之骄子’和‘普通人群’”,因此,获取高分和“大学生”的身份仍旧是学生学习的目标。^[7]为了达成这一目标,学生在分层走班制下会倾向于选择更易获得高分的科目,而不是真正根据自身的学习兴趣来选择课程和学科层次,这便有悖于走班制的出发点,使得分层走班流于形式。此外,“分层”某种程度上会使学生被动带上“标签”,更易让较低水平层次教学班的学生感到自卑或自尊心受损。

从家长层面来看,在应试主义教育观念影响下,家长同样十分看重学生的学习成绩。家长会质疑教学组织形式的转变实质上是“换汤不换药”,转变最终还是要回归到提高分数上,并且学生的学业成绩是分层标准的重要组成因素之一,在家长看来这是变相地将学生划分等级,是“打着走班制旗号,做着行政班事情”,是以不公平的手段对待有差异的学生,是有违教育公平的。此外,走班制对学生时间管理等的要求更高,一些学生可能会在时间安排上混乱、仓促而影响学习效率,这也增加了家长的顾虑。

(二) 不甚成熟的分层走班实施模式

反观我国走班制的实践现状,一方面,实践工作不断深入拓展,逐渐有了不少经验总结,但另一方面,由于当前分层走班模式在选课、授课、学生管理、教学评价等方面仍不甚成熟,即便处于深度实践阶段的学校也会遭遇“发展瓶颈”,“走班”难以“走”得快。

从选课层面来看,走班制的实行需要有丰富多样的课程和多层次的教学班级,其中分层是否合理会直接导致分层走班制的成败。走班制强调学生基于兴趣和学力选课,且要以兴趣为导向,但学力可以依据成绩这一“看得见”的数字指标衡量,较为隐性的兴趣显然较难衡量,如何在学生选课的过程中,真正同时基于学生的兴趣和能力,帮助学生找准合适的“层次位置”,仍然是走班制实施的一个难题。

从授课层面来看,由于分层、选课仍不成熟,倘若分层时更多的是基于学生的兴趣愿望,教学班中学生的水平差异未必会相较之前的固定行政班得以缩小,从而导致教师在课程授受当中仍会对知识基础中等的学生予以更多关注,有着同样课程兴趣的学优生和学困生同样又成了“陪读”。此外,在“六选三”考试模式下,学生选择科目的过程中必然会导致学科中出现“热门课程”和“冷门课程”,相对应的“热门课程”

的教师会短缺,“冷门课程”的教师会富余,在编制有限的情况下,这就增大了学校在师资规模规划上的难度。^[8]

从学生管理层面来看,教学班作为一种更为灵活的班级组织形式的同时,也因学生来自不同班级,甚至不同年级的临时集结性,班级管理逐渐弱化,班级管理难度增大,这就要求班级管理走向多元化和复杂化。但是,“走班”实践过程中多数学校在班主任、任课教师、班干部、导师的综合班级管理模式下尚不完备,加之部分中学生自我约束能力较弱,更易导致学生懒散、缺课、早退等现象的出现。

从教学评价层面来看,不同层次教学班的教学目标、教学内容等具有差异,这就要求在对不同层次教学班的学生进行评价时,要尽可能采取多元分层的评价方式。但就目前而言,我国高中的教学评价形式单一,多数实行走班制的高中仍使用同样难度水平的考试来考核不同层次班的学生,甚至仅仅将学业成绩作为评价标准来衡量学生的学习水平,阻碍了“滚动分层”价值的实现。

综上所述,基于课程社会学的视角来看,“走班”热或者说“走班制”的再现有其背后深刻的社会原因,“走班制”是新高考改革背景下教学组织形式调试的重要选项,同时,大部分高中还未能做好充足准备迎接走班制的到来,还存在着认识上的“不知所云”和实践上的“不知所措”。^[9]因此,结合走班制的实践状况,科学认识“走班”走到哪儿了,审视走班制实施过程中的诸多问题,才能更有方向和更具针对性地对“走班制”这一教学组织形式进行改革与调试,进而使“走班制”更好地走下去并走得更远。

【参考文献】

- [1] 国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见. [EB/OL]. [2014-09-12]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2014-09/14/content_9065.htm.
- [2] 教育部关于印发《普通高中课程方案(实验)》和语文等十五个学科课程标准(实验)的通知 [EB/OL]. (2003-03-31)[2016-05-03]. http://www.moe.edu.cn/srcsite/A26/s8001/200303/t20030331_167349.html.
- [3] 马晖. “没有班级”的学校:北京市十一学校改革考 [J]. 云南教育:视界综合版, 2014(5).
- [4][5][6][7] 周序. 高考公平与应试主义 [J]. 中国高等教育评论, 2013(00).
- [8] 纪德奎, 朱聪. 高考改革背景下“走班制”诉求与问题反思 [J]. 课程·教材·教法, 2016(10).
- [9] 王润. 新高考改革背景下高中实施走班制的问题审视与路径超越 [J]. 中国教育学报, 2016(12).

(责任编辑 云峰)