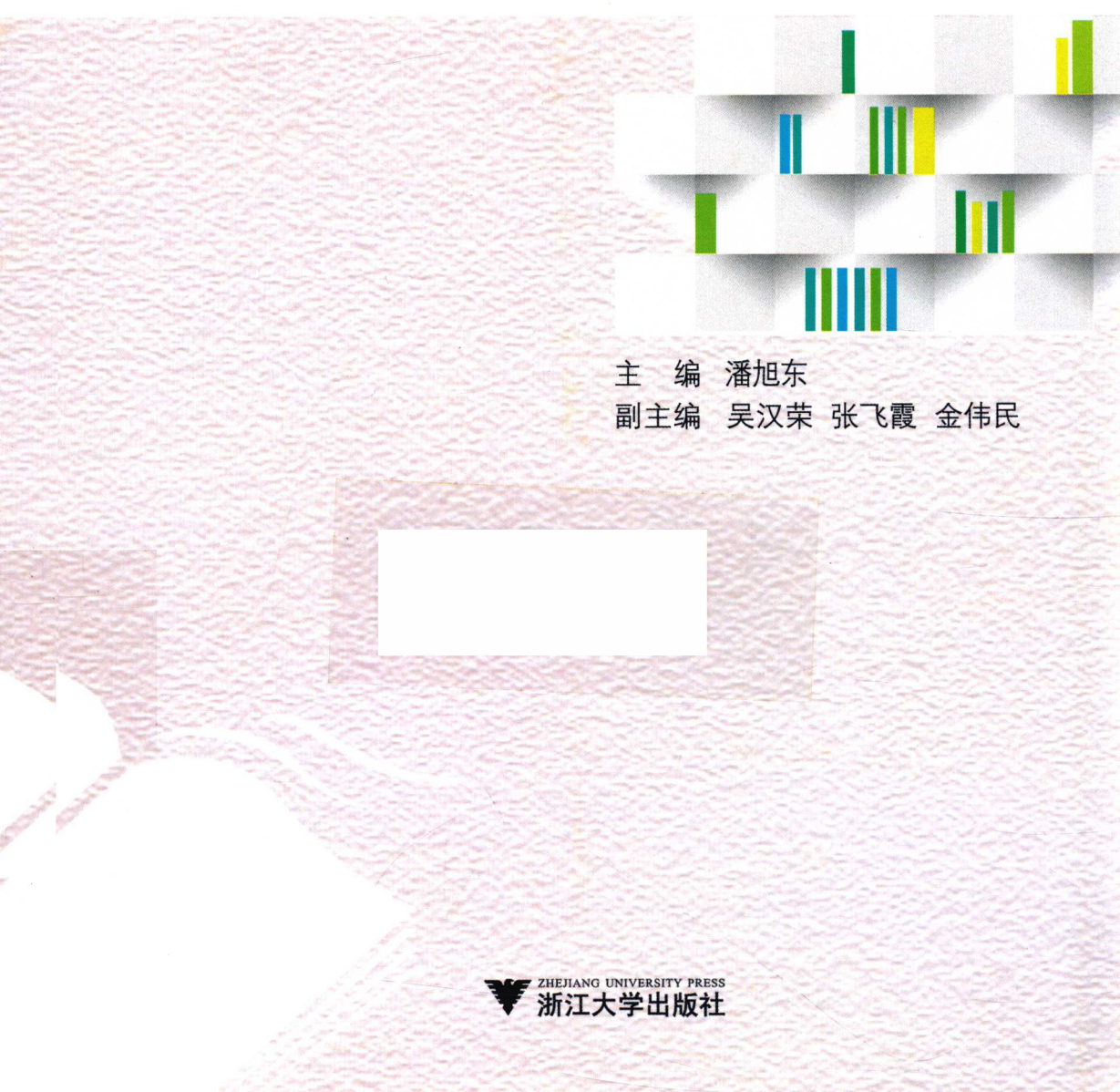


教学转型的学科实践

JIAOXUE ZHUANXING DE XUEKE SHIJIAN



主 编 潘旭东
副主编 吴汉荣 张飞霞 金伟民

教学转型的学科实践

JIAOXUE ZHUANXING DE XUEKE SHIJIAN

主 编 潘旭东

副主编 吴汉荣 张飞霞 金伟民



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教学转型的学科实践 / 潘旭东主编. —杭州: 浙江大学出版社, 2015. 12

ISBN 978-7-308-15427-7

I. ①教… II. ①潘… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 301920 号

教学转型的学科实践

潘旭东 主 编

策划编辑 阮海潮(ruanhc@zju.edu.cn)

责任编辑 季峥(zzstellar@126.com)

责任校对 杨利军 董凌芳

封面设计 林智广告

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州好友排版工作室

印 刷 浙江良渚印刷厂

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 16.5

字 数 305 千

版 印 次 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-15427-7

定 价 49.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行中心联系方式: (0571) 88925591; <http://zjdxcs.tmall.com>

《教学转型的学科实践》编委会

顾问 唐汉成 王 斌

主编 潘旭东

副主编 吴汉荣 张飞霞 金伟民

编委(按姓氏笔画排序)

孙军杰 吴汉荣 张飞霞 陈佩红 杨 慧

金伟民 胡建芬 俞 凯 徐文儿 翁素君

童赛祎 潘旭东

前言

2001年,教育部启动了新课程改革。回顾十几年的“课改”历程,我们必须承认十年磨剑不寻常。不断深入的课程改革让我们的课程建设和课堂教学发生了积极的变化。

新课程背景下的一系列教学改革中,“课程”是着力点,“课堂”是切入点。为此,教育部组织专家重新制定了课程标准(之前称为“教学大纲”),重新编写了教材(也就是我们俗称的“新教材”)。紧接着的是自上而下的“通识培训”。对于教研员等专业人员,侧重进行课程标准的培训;对于一线教师,则侧重于进行教材的培训。通过培训,专业人员了解并认同新课程的基本理念,在思想和行为上做好实施新课程的准备。最为明显的是对于课程目标的认识,在过去仅关注“知识”与“能力”(俗称“双基”)的基础上,增加了“过程与方法”、“情感态度价值观”。通俗地说,从原来的二维目标,扩展为三维目标。在课程内容上,由原来的只关注学科专业性或知识性,改为加强关注学科知识的“生活化”、“应用性”。对于一线教师来说,更多的是接受包括课程标准、教材教法等的学科培训,关注的是如何使新课程的理念在课堂教学中得到具体落实。

经过第一周期(六年)的实践,不同层面的参与者有了各自的发现。在理论界,专家们发现原本的课程目标没有得到理想的体现或落实。因此,课程改革中期特别强调一线的教学工作者要加强“用教材”而不是“教教材”。而对于大多数的普通教师来说,还不是太明白这两者的本质区别在于“课堂”要落实“课程”的目标。而事实上,“用教材”与“教教材”虽然只有一字之差,但真正做起来也并非易事,因为从事理论研究的工作者,不能真正在课堂上给一线教师以示范,所以一线教师自然也就各唱各的“调”。在实践层面,一线教师为体现新课程理念,在教学中一味追求教学内容的“生活化”处理,减少了知识内容,降低了知识难度。这样一来,不仅没有达到新课程提出的三维目标,反而削弱了原来的二维目标,尤其是知识性目标的削弱更为明显。

在这一阶段,从各地的研究活动与经验交流的成果展示可以看出,人们普遍关注的是“怎样教”,当然也有一些地区同时也在关注“怎样学”。但从全国总体来看,主流还是在关注“怎样教”,其间也诞生了不少关于“教”的优秀教学模式和先进的教学经验。如华东师范大学教授顾泠沅的中小学数学“尝试指

导——效果回授”教学模式、陕西师范大学教授张熊飞的中学数学“诱思探究”教学法等,都曾在全国范围内轰轰烈烈地推广。

但不管教学模式有多先进,它也不可能为所有类型的学习而设计或者适用于所有学习风格。课程改革的核心之点,是要让学生获得真正意义上的主体地位,最大限度地依靠学生的内部自然来进行教育或教学。由此,课程改革由以“教”为主向以“学”为重的方向发展。

2007年,各地对教材重新做了修改,就有了新教材的修订版。其中,把过度强化的“生活化”内容做了完善。在这一阶段,似乎理论研究者与实践者达成了共识,通俗地说有了“折中”。在这一过程中,山东杜朗口中学“三三六”自主教学模式、江苏洋思中学“先学后教”教学模式、山东省昌乐二中“271 高效课堂”模式等一些关注“学”的教学模式蓬勃兴起。这时,理论研究者又发出了新的声音,课堂教学应该从“教为中心”转向“学为中心”。基于“先学后教,以学定教”为主线的教学模式应运而生,可谓“百家争鸣,百花齐放”。这些模式虽然也有自己独特的思考与实践,但没有实质上的区别,进而又出现了对名称定性上的“争鸣”。有的不提“模式”提“范式”,有的不提“范式”提“要素”,似乎“范式”要比“模式”好,“要素”要比“范式”好。这些名词虽有区别,但并没有实质性的区别价值,只为文字的“颜值”更高些而已。其实,理论研究与课程实践最重要的是要了解课程理念与课堂理念本质上的互补,两者需要做到亦生亦师亦友,使得彼此皆能成为课程与课堂的行家。

修订后的新教材经过了四年左右的检验,这期间大家的研究异常活跃。最强的声音就是关注学生的“个性发展”。虽然“个性发展”从课程改革初期就被关注,但此时的重视程度远远超过起步阶段。特别是当传统的常规课堂难以真正实现学生的个性发展时,便提出了新的命题,那就是“选择性、走班制”,而这六个字的分量有多重,难度有多大,我们大家都知道。

基于上述对课改历程的回顾,以及我们对课程改革各阶段中心思想的粗略解读,我们认为,今天我们要做的不是谈论也不是评价,更多的是学习、实践与研究。也许我们没有特别深刻的理论认识,也没有特别独到的实践成果,但我们带着科学的精神与务实的态度潜心研究,一路前行。

首先,我们用心学习。自2012年起,浙江省舟山市普陀区结合“教师五年培训”计划,精心打造“东海风”普陀教学文化节,以此为载体组织系列培训。

“东海风”普陀教学文化节在每年的暑期举行,至今已连续成功举办三届。以“节”的形式搞培训,既能扩大培训规模,又能形成长效机制,教师的重视度和参与度高,实效性强。中小学9门学科,每门学科进行为期3天的培训。培训形式为专家讲座、教学展示、教研对话、读书沙龙、双网(网络、网格)研修等。培训内容包括教育教学理论、学科教学中热点难点疑点、教师职业素养、心理

健康教育等。活动邀请了一批国内外著名教育专家和一线骨干教师前来指导。先后邀请了美国教育专家 2 人,全国著名教育专家 8 人,省内教育专家 33 人。共开讲座 69 场次,教学观摩课 68 节,受训教师达 6000 多人次。活动结束后,普陀区教育局教研室专门编辑《普陀教学改革——“东海风”活动》专刊,对各学科的活动情况做进一步的总结和提炼,使之成为全区教师业务学习的专刊。每位参与教师撰写研修心得,上传到普陀区教研网分享收获,有效地促进了教师培训从有效走向优质。

教学文化节的举办,使一线教师近距离接触并浸染顶尖专家的教育理念及教学艺术,对教师既有观念上的洗礼,也有理论上的提升;既有知识上的积淀,也有教学教研技艺的增长。2011 年 8 月—2014 年 12 月,我们先后组织 299 名教师参加国培,273 名教师参加省培,全区 2917 名教师完成校本培训 221307 学时。

其次,我们潜心实践。出台《课改实施意见》,组织开展“学科教研展评”、“教学工作现场会”。自 2011 年下半年以来,我们每学期选取一所初中或小学承办教学现场会,全面展示学校整体办学思想、教育教学管理、课堂教学、校本课程等内容,推广、共享先进经验和有效做法,进一步促进了全区教育教学质量的提高。截至目前已连续举办 7 次教学工作现场会,与会领导和教师共聆听了 2 位专家的课改讲座、7 所学校校长的主题报告和 12 位教师的教学经验介绍,还观摩了 116 节常态课,参观了学校的现场教研活动,每一次现场会结束后进行全面的总结、反馈及交流。教学工作现场会以“追求课程管理与开发的特色”、“追求教学管理特色”、“追求课堂教学特色”为目标,为全区各校的课堂教学改革提供了展示平台,推动了校际交流,有力地促进了全区课程管理开发及教学管理水平、课堂教学质量的提高,有效地推进了课堂教学改革步伐。

一系列的专题学习、实践与研究,让我们的课程改革实现了两步“转向”:第一步,从“教为中心”转向“学为中心”;第二步,从“学为中心”转向“怎样学更有效”。行走在课改实践的路上,我们收获颇丰。主要表现在两个方面:一是基础理论与学科构想;二是教学实践与教学反思。在学科构想上,各学科根据学科特点,着重在某一方面做了积极探索。如小学语文基于“预学”的教学实践,小学数学指向“理解性”学习的教学转型,小学英语生本理念下 PWP 课堂读写模式初探,小学科学“做中学,做思结合”探究教学模式,初中语文“读辩合一”教学实践,初中数学构建“三环·二线”数学复习课堂,初中科学的主题式实验复习教学的实践,初中英语“学习共同体”课堂教学模式,初中历史与社会“前置性学习”的学科实践。在学科实践上,9 门学科共整理了 27 节教学实录与反思,记录我们的探索足迹,以利于我们后续做进一步的研究。

通过课堂教学从“教为中心”转向“学为中心”,进而转向“怎样具体落实学

为中心”的二度转型,让我们对于教学转型有了新的认识。

首先,转型需要激情。我国社会经济转型升级,从“中国制造”转向“中国创造”,需要国人的创业激情。教育教学的转型升级,从“教为中心”转向“学为中心”,需要教育者的教学激情,没有这份激情,就没有转型的第一步。

其次,转型需要智慧。辩证法告诉我们,任何事物都具有两面性,转型也不例外,它可以正向转型,也可以负向转型。转型在正、负之间需要把握,需要选择,更需要智慧。就教学转型而言,我们向往着“轻负优质”,师生的负担轻一点,教学的质量高一点。但这却不是简单的加加减减的事,需要我们用教学智慧实现教学理想。那么,教学智慧来自哪里?来自学习,来自实践。在面上,侧重于“改良”性的转型;在点上,侧重于“改革”性的转型。无论是何种转型,都坚持“科学谋划,分步实施”,于是,我们迈出了教学转型的第二步。

再次,转型需要坚持。常言道,有付出总有回报,春天播撒了一颗颗种子,你才有理由期待秋天的累累硕果。有了激情,就有了转型的起步;有了智慧,就有了转型中产生新“利润”的可能。但转型是一个过程,这一过程是长是短,没有一个具体的时间节点。所以,要真正实现正向转型,必须学会坚持。教育机构从私塾到公立,教学目标从“学会”到“会学”再到“乐学”,人才要求从“全才”到“奇才”,都是源于智慧中的坚持。只有坚持,才能走到成功转型的那一步。

最后,我要特别感谢浙江省教研室领导及各学科教研员的大力支持,感谢普陀区各学校领导和教师全程协作,感谢你们的理解、支持和帮助。

由于水平有限,本书尚有许多不足之处,诚望广大读者批评指正。

潘旭东

2015年5月

目 录

第一章 教与学背后的理论基础	1
第一节 学生是如何学习的	1
第二节 基础教育中的课程论	5
第三节 基础教育中的教学论	8
第二章 小学语文基于“预学”的教学实践	14
第一节 理论依据与操作要素	14
第二节 教学范式	16
第三节 教学实施要求	18
第四节 教学实录	21
案例 1 《飞向蓝天的恐龙》教学实践与反思	21
案例 2 《颐和园》教学实践与反思	35
第三章 小学数学理解性学习的教学建构	45
第一节 理解性学习的基本意义	45
第二节 理解性学习的学科建构	46
第三节 理解性学习对于学生学力的影响	50
第四节 教学实录	51
案例 1 《分类与整理》教学实践与反思	51
案例 2 《认识面积》教学实践与反思	59
第四章 小学英语生本理念下 PWP 课堂读写模式初探	68
第一节 Pre-reading——创设语境 引导阅读	69
第二节 While-reading——设计任务 解读文本	71

第三节	Post-reading——内化语言 延伸课外	73
第四节	教学实录	74
案例 1	<i>I have a pen pal</i> 教学实践与反思	74
案例 2	<i>Robin and the ant</i> 教学实践与反思	85
第五章	小学科学“做中学,做思结合”教学模式初探	94
第一节	鉴于小学科学课程标准	94
第二节	杜威“做中学”理论指导	95
第三节	“做中学,做思结合”的教学思想	96
第四节	“做中学,做思结合”的教学模式	96
第五节	教学实录	100
案例 1	《空气有重量吗》教学实践与反思	100
案例 2	《比较水的多少》教学实践与反思	106
第六章	初中语文“读辩合一”的教学实践	115
第一节	“读辩”教学的基本含义与理论依据	116
第二节	“读辩”教学的主要目标与流程	116
第三节	人教版初中语文教材“读辩”教学参考辩题	120
第四节	教学实录	121
案例 1	《约客》教学实践与反思	121
案例 2	《我的叔叔于勒》教学实践与反思	130
第七章	初中数学“三环二线”复习课堂构建	139
第一节	数学复习课的目标与意义	139
第二节	数学复习课的基本特征	140
第三节	数学复习课的几种课型	141
第四节	构建“三环·二线”数学复习课堂	142
第五节	教学实录	144
案例 1	《反比例函数复习》教学实践与反思	144
案例 2	《切线的判定与性质复习》教学实践与反思	151

第八章 初中英语“学习共同体”教学模式初探	155
第一节 英语“学习共同体”教学模式的概述	155
第二节 英语“学习共同体”教学模式的排兵布阵	157
第三节 英语“学习共同体”教学模式的课型流程与解说	159
第四节 英语“学习共同体”教学模式的实施策略	162
第五节 教学实录	164
案例 1 <i>If you go to the party, you'll have a great time!</i> 听说课教学 实践与反思	164
案例 2 <i>Rethink, Reuse, Recycle!</i> 阅读课教学实践与反思	177
第九章 初中科学主题式实验复习的教学实践	194
第一节 主题式实验复习教学的基本意义	194
第二节 主题式实验复习教学的实施策略	195
第三节 主题式实验复习教学的实践反思	207
第四节 教学实录	208
案例 1 《再探氢氧化钠——酸碱盐的复习》教学实践与反思	208
案例 2 《常见离子的鉴别——酸碱盐的复习》教学实践与反思	216
第十章 初中历史与社会前置性学习的教学实践	224
第一节 前置性学习的概念与目标	224
第二节 前置性学习模式的操作流程与基本步骤	225
第三节 前置性学习过程评价	227
第四节 教学实录	228
案例 1 《开疆拓土与对外交流》教学实践与反思	228
案例 2 《土地改革和三大战役》教学实践与反思	238
索 引	249
后 记	251

第一章 教与学背后的理论基础

基础教育中的“教”与“学”历来是教学论中的一个重要议题,同时也是我们课堂教学的永恒话题。它不仅关注教师如何教,也涉及学生如何学,以及两者之间内在的各类属性。实际上,我们在谈论教与学时,其背后则是存在着两个学科基础,那就是学习论及课程论。

同时,反观广大教师畅谈教与学时,他们通常难以涉及上述两大理论以及教学论本身。其实,这折射出我们的许多教师长期缺乏学理方面的理论深度与相关信念支撑,而把教与学理解为对自身在课堂教学中一些成功课例,或是辛酸遭遇的描写、倾诉及经验之谈。这一现状其实长期困扰着他们对教与学的理解,以致在此方面难以迈出革新的步伐。为此,我们想对上述三大理论中的相关要点略作介绍,以期能给同行们以启示。

第一节 学生是如何学习的

对于学习论,从广义的角度来看,它关注的核心议题是“人是如何学习的”这一终极性的追问;从狭义的中小学校教育角度来看,则是聚焦于“学生是如何学习的”。其实,从教育史的角度来看,尽管人们完整地回答这一问题几乎是不太可能的,因为其本身是一个世界性的难题,但是还是对此进行了不懈的探索,获得了一系列重大的成果,并用以指导我们的教育教学。

一、学习论与相关流派

当前,在国内有关学习论的研究成果中,由华东师范大学施良方教授所著的《学习论》一书较为典型。该学者对“学习”一词的界定为,“学习是指学习者因经验而引起的行为、能力和心理倾向的比较持久的变化。这些变化不是因成熟、疾病或药物而引起的,而且也不一定表现出外显的行为”。^①

从该学者对学习理论的总结与归纳来看,把它划分为四大理论:①刺激-反应学习理论;②认知学习理论;③折中主义学习理论(或称认知-行为主

^① 施良方.学习论[M].北京:人民教育出版社,1994.

义学习理论);④人本主义学习理论。^① 如果展开上述各大理论,我们就会发现有些理论是我们所熟悉的。它们分别为桑代克的试误学习理论、巴甫洛夫的条件作用理论、华生的行为主义学习理论、格思里的邻近学习理论、赫尔的驱力还原学习理论、皮亚杰的建构主义学习理论、布鲁纳的认知结构学习理论、奥苏贝尔的认知同化学习理论、布卢姆的掌握学习理论、加涅的累积学习理论、罗杰斯的人本主义学习理论,以及习性学习理论等。

实际上,在21世纪初以来的我国基础教育课程改革中,国家助推上述的建构主义学习理论,以及以加德纳为代表的多元智能理论。为此,这两大理论的一些要义是我们众多教师所了解的。

此外,在众多的学习论流派中,其中的一支是以脑科学为主,提出“基于脑的教育”的认识,此理念已深入我们教师的教学实践之中。但其实,此理念也正悄悄地发生着变化。把脑与相关神经置于一个整体的认知机制与角度,再来重新审视个体的学习,并将其成果应用于教育中的决策,特别是课堂教学的研究议题等行为,正在被广大教育者所接受。这一研究方向,则被命名为“教育神经科学”,是一个新兴的概念。如果我们广大教师能时常跟踪这一领域的相关成果,再探索其在本学科中的应用的的话,那一定会促进学生们更好地学习。

回望教育心理学所走过的历程,再审视当下的研究进程,其实我们正处于从关注学生的“学习脑”到学生的整个学习身体,来研究他们是如何学习的这样一个转向期。对此,我们对新近兴起的一个重要学习论思潮——具身认知(embodied cognition)学习理论给予特别的介绍。

二、具身认知思潮简介

伴随着认知心理学的快速发展,新的议题不断涌现。其中,具身认知思潮引起了我们的重视。目前学术界似乎在哲学、语言学及心理学领域展开论述居多,并已经波及教育界。^② 为此,我们试图把该思潮引入学校教育教学中,用以开启新的思维与视角。

(一) 具身认知的概念

具身认知的核心含义是指人的认知或心智主要由身体的动作、意象和形式等个性化的感性加工方式所决定。这是因为人的各种类型的认知活动,如

① 施良方. 学习论[M]. 北京:人民教育出版社,1994.

② 据中国期刊网(CNKI)的相关统计,以“具身认知”为关键词的期刊论文检索结果为:2007与2008年都为1篇,2009年为4篇,2010与2011年都为10篇,2012年为27篇,2013年为36篇,2014年为43篇。

观念、思维、概念形成、分类和判断等,都受到身体和身体感觉运动图式的制约和塑造。^①

具身认知也被译为“涉身”认知,其中心含义是指身体在认知过程中发挥着关键作用,认知是通过身体的体验及其活动方式而形成的,“从发生和起源的观点看,心智和认知必然以一个在环境中的具体的身体结构和身体活动为基础,因此,最初的心智和认知是基于身体和涉及身体的,心智始终是具(体)身(体)的心智,而最初的认知则始终与具体身体结构和活动图式内在关联”。^②

尽管国内对具身认知概念众说纷纭,还没有一个统一的定论,但我们可以鉴于上述两大典型的定义,对其要义大致做出如下归纳:相对于第一代认知科学不关注身体的“离身”而言,第二代认知科学则关注具(体)身(体)在认知活动中所起到的重大作用,身体的重要性在此过程中受到前所未有的关注与重视,并与心智、大脑、环境等联系在一起,成为我们整个认知活动的统一体;身体不是认知过程中的硬件,而是参与认知的重要组成。此外,需要说明的是,之所以将作为身体重要组成部分的大脑列举出来,是基于引发人们对身体本身的关注,以区别于离身认知。

(二) 具身认知中的“身体”阐释

下面,我们针对具身认知中特别强调的“身体”这个核心概念给予简明阐述,以有助于我们对其做进一步的理解。

1. 解剖学上的“身体”

具身认知中的身体,是建立在人体解剖意义上的。可以说,我们的生理构造决定了我们的认知方式,从而影响到我们对相应行为的反馈,特别是心智运行的轨迹。如果我们具有蜻蜓的复眼,那么我们看到的世界将会是另一番景观,视野必将比现在宽广许多,相应的认知活动肯定也会与现在不同。同样,再审视我们身体其他部位的生理构造,它们的存在形态本身就决定了我们对外界信息的加工与处理,由此引发心智体验等一系列问题。

2. 运动中的“身体”

具身认知中的身体,是运动的,而不是静态的身体。个体的认知活动是通过身体的运动来进一步感知真实环境。从客观世界的运行状况来看,运动是绝对的,静止是相对的。为此,作为一个具有高级智能生命体的人,其机体本身也是一个运动体,通过身体与真实环境之间无限的互动与交流,来促进

① 丁峻.当代西方具身理论探微——兼论人脑优于电脑的根本特性[J].宁夏社会科学,2012(5):126—132.

② 叶浩生.具身认知:认知心理学的新取向[J].心理科学进展,2010(5):705—710.

各类信息与能量之间的合成、分解与置换,从而在体内留下深刻的印迹。运动的身体是机体积极迎合与建构环境信息的重要形态。

3. 复演中的“身体”

有研究者提出,“为什么我们能理解他人?为什么我们具有同情心?就是因为我们能通过大脑与身体的特殊通道模拟他人的感受,从而产生逼真的体验。在这一过程中,感觉和运动系统的特殊通道塑造了认知,发挥着关键作用……而处于特殊通道系统中的这些心理状态的复演(reenactment)实际上构成了概念加工的基础”。^①或者说,“身体塑造了认知……认知是身体的认知”。^②此时的身体在认知的进程中已经超越了解剖学上的意义,进入了参与认知活动的实质性过程。

4. 具身认知给我们的启示

(1) 具身认知的耦合观

身体、认知与环境是相互耦合(coupling)的。耦合意味着它们之间存在着内在的逻辑与匹配的结构,并且共同构成了一个复杂的、有机的觉知整体。身体也正是在这样的一个场域中与认知发生着各种联系,共同促进心智交流及其在知觉、记忆、想象及推理中的运行。为此,这样的认知活动才是发生在身体上的真实场景,而不是将身体抽离出来,把它看作类似于电脑硬件这样一个简单的容器。或者把认知看作只是大脑对信息的输入、处理、贮存与输出的离身性过程。

(2) 认知活动的整体观

我们完全可以认定,认知最初是发生在个体的身体之中的,通过身体的感知来获得相关信息,然后再发展到高级阶段,也就是进入符号运行层面。此时的认知则处于符号间的“运算”状态,即类似于程序运行,再在神经系统的生物学机制下进行着包括想象力在内的各类思维与记忆等活动。可见,认知在整个过程中最初阶段应该是具身的,然后才是离身的。人的认知活动,应该是同时处在具身与离身这样一种相互变换的进程之中,并最终实现个体的整体性认知。

由具身认知概念出发,学界还引出了“具身模仿”、“具身学习”、“身体亲历学习”等概念,有待于读者对其做进一步的识读与理解。

(三) 相关案例

我们曾聆听过了一堂小学语文课。该课例的题目叫《妈妈的账单》,着重

^① 叶浩生. 有关具身认知思潮的理论心理学思考[J]. 心理学报, 2011(5): 589—598.

^② 徐献军. 具身认知论——现象学在认知科学研究范式转型中的作用[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2009.

探索目标导学教学模式。在该课堂上,我们看到的几乎是学生们机械地举手、起立、回答,然后再安静地坐下。当然,这也是当下的一种普遍现象。如果这是一堂常态课的话,那么在这种理性占主导地位的教学活动中,他们还能一直昂首挺胸配合教师讲课吗?只是一味地举手与机械地回答肯定支撑不了学生们身体的新陈代谢之所需——机体要运动,多少要做些小动作。我们认为,在这样的课堂上,教师一定要顺应小学生的认知特点来设计教学环节。学生不只是回答问题的机器,他们也不只是带着大脑进入课堂,而是带着有血有肉的身体来参与学习的。而这些血肉也渴望“参与教学”——教师要让他们的整个身体参与学习;教学不只是激发大脑皮层中的一个区域,整个身体的运动性学习则更能引发学生们尽可能多的大脑皮层获得共振,从而有望触及高效学习。

同时,该课的内容着重刻画了母子间各种微妙的心理变化。如果这位女教师能意识到自己及班上小男生的年龄特点与课文中的“妈妈”和“儿子彼得”相“耦合”的话,则完全可以通过师生间戏剧性的身体表演的形式来图像化地、生动地诠释小彼得知错就改这一重点环节,从而很有可能把教学推向高潮。在该课的教学中,如教师果真能这样设计这一环节,那么教学肯定能超越单纯地让学生想象的普遍性做法。如此,不仅会有亮点,而且还能营造情境教学,更让听课者感受到执教者的独特发现与设计智慧。这样的具身认知教学探索,则正是我们所期待的。

第二节 基础教育中的课程论

一、课程论的发展

课程论学者莫利奥特·W.艾斯纳曾明确指出“课程领域……正居于教育的核心”。^①该学者对课程理论在整个教育学中的地位进行了保守式的评定。其实,我们似乎可以进一步来断定:课程问题就是学校教育的核心问题。

回顾西方现代课程理论所走过的百余年历史,有助于我们能更好面对未来的发展。

(一) 简要回顾过去的课程思想

人类的课程思想由来已久,如古希腊的“七艺”、我国古代的“六艺”等都是比较典型的早期课程形式。到了17世纪,夸美纽斯提出“把一切事物教给一切人类”的自然主义教育哲学观,开启了真正意义上的班级授课制,早期的课

^① 威廉·F.派纳,威廉·M.雷诺兹,帕特里克·斯莱特里.理解课程(上)[M].张华,赵慧,李树培,译.北京:教育科学出版社,2003.

程意识得到了质的飞跃。到了19世纪末,德国的赫尔巴特把心理学作为课程理论的基础,提出把人的多方面兴趣作为课程的目标,进而倡导学校课程设置中应增设有关自然与社会的课程。此时,英国的斯宾塞则提出了实用主义哲学观的教育思潮,以“什么知识最有价值”来进一步激发人们对课程探索的研究兴趣。

(二) 关注现在课程思想的发展

作为真正意义上课程理论研究领域的诞生,学术界通常以美国人博比特在1918年出版的《课程》一书作为标志。此后,由于整个社会历经工业革命、第一次世界大战、第二次世界大战、苏联发射第一颗人造卫星等重大事件,课程理论研究进程也发生了剧烈的变化。其中,美国人在课程研究方向还经历了著名的“八年研究”,它为接下来泰勒原理的出现奠定了扎实的实践基础。1949年美国芝加哥大学出版了被称为“现代课程论之父”的泰勒的名著——《课程与教学的基本原理》一书。该书围绕着“学校应力求达到何种教育目标”等四个问题进行了深入的阐述,最终引出了学校课程应该从“目标”出发、经过“内容”与“实施”再到“评价”,然后到“反思目标”这样一个体系。这为以后的课堂教学指明了方向,并一直影响至今。1969年施瓦布发表了《实践:课程的语言》一文,预示了现代课程理论的“消亡”与新的观念诞生——课程理论研究进入了概念重构阶段。

可以说,到目前为止,近百年的课程理论发展史似乎可以归纳为“从课程开发范式走向课程理解范式”:课程正由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义,并呈现出多元“文本”所焕发出的无穷魅力。为此,在课程发展史中,人们也从对课程的技术理性开发,开始走向了从哲学、社会学、现象学、系统动力学、传播学等视角来重新研究课程。课程开始返魅!

(三) 展望未来的课程思想

由于当代的课程理论正走在“理解范式”之中,它将会更加倾向于其追求真实情境的研究,以还原其本身的发展规律,而不是对其加以简单的、机械的提炼、总结与归纳。“回到实践”,这也指明了今后的课程努力朝知识与技能的真实情境出发来倡导体验性教学,从而实施螺旋性的课堂改革,努力让学生真切地理解知识与技能的本义,而不是单纯地灌输与强制地控制。如此,课程本身所具有的丰富性、回归性、关联性、严密性,以及不确定性等属性将会得到更加充分的展现;^①课程研究的方法论方面也将会呈现更多的质性研究范式。让课程回归课程本身,无疑是课程未来发展的美好愿景!

此外,目前学界在课程理论方面热议的话题中核心知识课程以及引出的

^① 小威廉姆·E. 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇,译. 北京:教育科学出版社,2000.