



面向“十二五”教师深度转型培训丛书

教师教育观念 深度转型： 由认识走向行动

↓↓ 韩立福◎主编

打铁还需自身硬！优秀的老师才能培养优秀的学生。
不断提高自身素质和业务水平是任何一个专业工作者的追求



吉林大学出版社

面向“十二五”教师深度转型培训丛书

教师教育观念深度转型： 由认识走向行动

主 编 韩立福

副 主 编 李爱霞 武新颖 纪秀琴

编委会成员 李 娜 李 琳 李爱霞
宋 钰 汪 源 陈绪峰
武新颖 徐凯蒂 曹洪健
韩 慧

吉林大学出版社

内容提要

本书是针对我国实施新课程改革以来教师观念没有深度转型问题,从学生观、学习观、教师观、师生观、教学观、课程观、评价观和教育观等八个方面分析了传统观念、现实问题,从策略角度提出了教师观念深度转型的具体策略。具体内容上注重实践经验和深度转型的策略开发和设计,为基层一线教师提供便于教育观念深度转型的有效“抓手”。

图书在版编目(CIP)数据

教师教育观念深度转型:由认识走向行动/韩立福

主编. — 长春:吉林大学出版社,2012. 2

(面向“十二五”教师深度转型培训丛书)

ISBN 978-7-5601-8145-5

I. ①教… II. ①韩… III. ①教育观念—研究 IV.

①G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 019741 号

书 名:面向“十二五”教师深度转型培训丛书

教师教育观念深度转型——由认识走向行动

作 者:韩立福 主编

责任编辑、责任校对:邵字形 魏丹丹

吉林大学出版社出版、发行

开本:787×1092 毫米 1/16

印张:10.5 字数:223 千

ISBN 978-7-5601-8145-5

封面设计:魔弹文化

北京市彩虹印刷有限责任公司 印刷

2012 年 2 月 第 1 版

2012 年 2 月 第 1 次印刷

定价:21.00 元

版权所有 翻印必究

社址:长春市明德路 501 号 邮编:130021

发行部电话:0431-89580026/28/29

网址:<http://www.jlup.com.cn>

E-mail:jlup@mail.jlu.edu.cn

前言

——深度转型是深化改革的首要任务

自新课改以来,我国中小学课堂教学改革取得了长足发展,基本上走出了“应试教育”的围城,正在积极、健康地走向素质教育,尤其是课堂教学方式、形态、方法和策略已经发生了根本性的转变,其中最显著的特点之一就是由“教”的课堂正在向“学”的课堂转型,由“知识传授”课堂正在向“教师导学”课堂转型,继而,“教师导学”课堂正在向“问题导学”的课堂转变。目前,在全国范围内,有一大批学校率先走在全国中小学新课程课堂改革前列,成功实现了内涵型转型,创建了适合学生成长、教师发展、富有特色的课堂教学模式,成长为引领我国基础教育课程改革的示范校、先锋校,积累了值得我们学习和研究的成功经验,为推动我国基础教育课程改革的深化素质教育做出了重要贡献。

其中在全国产生一定影响的学校,高中层面有河北省鹿泉一中、四川省棠湖中学、山西省太谷二中、河南省漯河高中、北京大学附中、云南实验学校、江苏省沭阳中学、湖北省枝江一中、赤峰学院附属中学、河北省南河一中中等学校;初中层面有:内蒙古乌丹五中、山东省枣庄市十三中、辽宁省浑南一中、安徽省霍山县文峰中学、江苏省徐州市潘塘中学、山东省济阳县竞业园学校、江苏省南闸中学、内蒙古赤峰市平庄中学、山东省聊城市莘县实验初中、山东省聊城市莘县妹冢中学、内蒙古通辽市第十一中学、内蒙古奈曼旗青龙山中学、内蒙古科左中旗宝龙山初中、内蒙古科左中旗花加拉古中学等学校;小学层面有:山东省枣庄市红旗小学、广东省广州市颐和实验学校、北京市周口店中心小学、深圳市沙河小学、深圳市育才四小、安徽省霍山县城关小学、内蒙古奈曼旗四小、内蒙古奈曼旗青龙山小学、北京市燕化前进二小、深圳市大新小学、深圳市桃园小学、深圳市南山实验麒麟部、河北省邯郸市渚河路小学、河北省邯郸市光明南小学等学校。

另外,区域性指导课堂教学改革的有山东省枣庄市市中区、安徽省六安市霍山县、内蒙古通辽市、陕西省宝鸡市、深圳市南山区等地区。这些学校的课堂教学都发生了本质性变化,不同程度地实现了由“教”的课堂向“学”的课堂转型,教师教育观念和教学行为都实现了重大转型,教师学会了有效教学,学生学会了有效学习,学校教育教学质量得到大面积提升。这对推动全国基础教育课程改革都具有十分重要的现实意义和深远的历史意义。

上述这些学校取得课改成功的主要经验,可以归纳为“三个一”工程:一是“校长一张脸”。校长的理念、态度、决心、信心、信念决定着课改的成功与否,全校教师都在观察着校长的情绪和表情,看校长理念是否先进,看校长是否下定决心,看校长是否信念坚定,看校长信心是否十足。如果校长理念先进,教师们就敬佩和“服气”;校长决心已定,教师们就跟着“干”;校长信念坚定,教师们就不犹豫、不动摇;校长信心十足,教师们信心就十足。二是“班子一条心”。班子内部和谐、观点一致、想法统一,就能行动一致,



能够发挥重要的“战斗堡垒”作用，有再大的困难都能战胜。三是“师生一起动”。从教师角度，广大教师在校长团队领导下积极转变传统教学观念、敢于接受新理念，提高课改认识水平。同时教师积极转变传统教学行为，创新教学策略，尝试新课程课堂教学，提高新课程教学能力水平。从学生角度，积极转变传统学习观念，配合教师指导，努力适应新学习方式，提高自主合作探究学习能力。以上三点是学校课改成功的“秘诀”，这些学校都做到了上述三点，才走在了全国课改先例。其中，最为关键的是“教师观念和教学行为”实现了深度转型。

虽然，我国中小学课堂教学改革取得了显著成效，但是依然存在着“面”和“质”的问题。“面”是指真正取得改革成功学校的数量还是十分有限，需要全面推动和发展；“质”是指课堂教学改革的效果和深度不够，需要全面提升质量和内涵。在“面”和“质”的发展过程中，最具有影响的核心问题，就是教师观念跟不上，教师教学行为转型不到位，严重影响了我国课堂教学改革的进程和速度。目前，我们最应该关注的问题，就是要关注教师观念和教师教学行为的深度转型问题。只有实现了深度转型，才能在真正意义上深化素质教育，才能推动基础教育课程改革。所以，深度转型是我们当前深化课堂教学改革的首要任务。

教师教育观念和教学行为转型是一个“隐形”工程，改变人的认识、人的思维、人的习惯，这无疑增加了转型难度。因为意识形态的“东西”是最难改变的。这与改变环境、改变工程、改变服饰等外观现象有着本质差异。由于我们广大教师，包括我们自己在内都出身于以教师为中心的传递式课堂教学，认为课堂教学就是“教师讲学生听”，这种意识作为一种文化“浸泡”了我们每位教师的教学观念，长期以来就形成了“先教后学”的传递式教学思维。当自己走上了教师岗位后也就逐步模仿起先辈教师的教学行为，于是自己也就学会了那种传递式教学，从而，也就形成了传递式教学行为。况且，目前，我国师范院校的教师教育相对滞后于基础教育改革，培养出来的新教师是学过先进教学理论的传统教师，不具备基于实现课改需要的教育观念和教学行为，依然不符合素质教育课堂需要。从国内基础教育改革情况来看，不论是经济发达地区，还是经济欠发达地区，在课堂教学改革过程中，面临的最大问题，就是教师观念没有实现深度转型，教学行为没有实现深度转型。关于这个问题，需要我们教育行政部门、教育科学研究部门、中小学校长都应该高度重视。尽快采取有效措施，使广大教师教育观念和教学行为实现深度转型。

近几年来，笔者到全国部分省、市、县教育行政部门和中小学校指导新课程课堂教学改革，深切地感受到绝大多数中小学教师的教育观念和教学行为依旧没有真正转型，许多教师经过多次培训后在“形”上实现了转型，但是没有实现“心”转。这是十分冷酷的事实，不可回避。

为实现真正意义上的素质教育，落实《国家中长期教育发展规划纲要》精神，推动基础教育课程改革，全面促进中小学生学习全面发展。笔者通过多年实践研究，探索出“教”的课堂向“学”的课堂转型的有效途径和策略，尤其是对教师观念和教学行为深度转型等方面探索出新的实践经验和富有操作性的转型策略。并在实验学校和地区取得了非常好的成就，不仅提高了学生的学业成就，还促进了教师专业成长。于是，组织编写了立足于教师教育观念和教学行为深度转型的本套丛书，旨在通过本套《教育观念与教学行为深度转



型丛书》的出版发行，达到“深度转型”“促进专业成长”的目的，引领广大中小学教师少走弯路，为推动我国基础教育课程改革尽微薄之力。

《教师教育观念深度转型：由认识走向行动》一书的主要内容是针对我国实施新课程改革以来教师观念没有深度转型问题，从学生观、学习观、教师观、师生观、教学观、课程观、评价观和教育观等八个方面分析了传统观念、现实问题，从策略角度提出了教师教育观念深度转型的具体策略。具体内容上注重实践经验和深度转型的策略开发和设计，为基层一线教师提供便于教育观念深度转型的有效“抓手”。

本套丛书的特点：一是成功经验描述通俗易懂，易被校长、教师接受。理论形成来源于各个学校的多元化实践，不是空洞理论，有非常可学的价值。二是案例真实新颖鲜活，便于一线教师掌握和使用。三是经验策略具有操作性。每一个经验、技能、策略基本上都有相应的操作性强的工具和行动任务表，只要学校有组织的或者教师个体尊重本书真实意图，履行实际行动，认真学习，完成行动任务，那么，无疑将获得意想不到的理想教学效果，会有力推动学校和地区的新课程课堂教学改革，取得惊人的好效果。从本书的立意上，力求新颖，别开生面，追求教师阅读、实践、培训三结合的有效性。

在本书的编写过程中，得到中国教育学会会长、北京师范大学顾明远教授的多次指导和帮助；得到教育部师范司师管处处长于兴国博士和内蒙古教育厅师范处孙柏军副处长的大力支持和有效指导，对此，笔者表示真诚的谢意！

最后，希望本书能给您的教育观念和教学行为深度转型提供一种有效“抓手”，祝您早日成长为新课程教学“高手”，走向教育家型教师。

韩立福

二〇一一年十二月



目 录

主题一 学生观:学生是学习的奴隶,还是主人	1
第一节 传统的学生观	1
第二节 新课改后学生现状分析	4
第三节 理论依据	7
第四节 转型策略	12
主题二 学习观:学习是学知识,还是学会学习	23
第一节 传统的学习观	23
第二节 现状分析	25
第三节 学习理论	26
第四节 转型策略	29
主题三 教师观:教师是“蜡烛”,还是“打火机”	41
第一节 传统教师观念	41
第二节 现状分析	44
第三节 理论依据	49
第四节 转变策略	53
主题四 师生观:师生关系是“对手”,还是伙伴	59
第一节 传统师生观	59
第二节 我国师生关系的现状述评	62
第三节 构建和谐师生关系的理论依据	69
第四节 和谐师生关系建构的策略	71
主题五 教学观:教学是灌输知识,还是点燃智慧	78
第一节 传统的教学观	78
第二节 新课改后教学现状分析	80
第三节 新课改教学观的理论基础	85
第四节 新课程教学观转型策略	92



主题六 课程观：教师生搬课程，还是优化课程	108
第一节 传统的课程观念	108
第二节 当前新课程观树立和实践中产生的问题	110
第三节 教师优化课程的理论基础	115
第四节 教师优化和开发课程的战略	119
主题七 评价观：评价是价值判断，还是促进成长	126
第一节 传统的教育评价观	126
第二节 新课改后教育评价现状分析	129
第三节 新课程评价观的理论基础	132
第四节 新课程教育评价观转型策略	136
主题八 教育观：成功教育是少数人灿烂，还是人人卓越	143
第一节 传统教育观念	143
第二节 现状简析	146
第三节 尊重学生个性发展的理论依据	151
第四节 促进学生“人人卓越”的转型策略	154



第一节 传统的学生观

学生观是教师对学生的地位、主体性、独特性、情感和特点等方面的基本认识和基本态度，是教师教育理念的核心要素，是教师世界观、人生观在学生身上的体现，教师在教育教学过程中对学生的情感、态度以及由此产生的一切教育行为，都是其学生观的具体体现。

由于传统教育观念、“教师中心论”的影响，学生成为被压制和被塑造的、缺乏独立性的“小大人”，教师把学生作为教育的客体。学生在本质上是无知的，是一张白纸，教育是塑造客体的活动；学生被视为教师的隶属品，缺乏主体地位和人格尊严，在教育中沦为被灌输的、缺乏主动性的“器皿”和“仓库”，成为没有主体意识的“物”，学生在教育中的任务就是在教师的作用下逐步达到某种知识与道德体系的标准；传统学生观对学生发展差异的认识以及教育价值取向也存在着一定的偏差，用一把尺子衡量学生的发展，过分突出教育的选拔功能，严重抹杀了学生的个性、创造性和进取精神。显然，在这种学生观下培养出来的学生，已无法适应现在及未来社会发展的需要。

传统的学生观主要有以下几种：

一、学生是“白纸”

以洛克为代表的教育学派主张儿童的心灵生来就像一张白纸，可任由教师涂抹。学生知识的获得是通过教师向学生灌输系统知识，学生被动接受知识实现的。洛克坚信人之初生，心灵犹如“一张白纸，上面没有任何记号，没有任何观念”。这一哲学观点在教育上的意义在于，儿童的天性可以喻为没有痕迹的白纸或柔软的蜡块，可以任人随心所欲地涂写或塑造。这就是我们常听到的有些教育工作者说的那句话：“儿童是一张白纸，可以在上面画最美最美的画。”这意味着，学生的后天发展与遗传因素无关，学生的差异取决于教育，取决于能够画最美最美画的教师。这一观点曾长期甚至现在仍然被某些教育工作者视为真理。

二、学生是知识的被动接受体

现代主义追求统一化、总体化的倾向，忽视了社会领域内的差异性和多元性，从而导



致了对多样性和个体性的压制。现代教育体系建立在大工业发展时代的基础上，“为了有效地培养大工业生产所需要的标准化知识人才”，教育把受教育者纳入学校教育的生产过程，用统一的教育技术、统一的课程、统一的教育工艺流程“把人制造成标准化的教育商品”，并且输送给大工业和经济运行模式，因此“现代教育总是追问培养出来的人是否能达到规定的标准”。教师也总是认为学生应该发展成他们所期望、所预定的样式，他们总是“辛苦”地把学生塞入一种预设好的框架，然后又以他们所认同的样式为标准来衡量学生的优秀与否。他们倾向于用一种单一的标准或较高的分数或循规蹈矩的表现来“以偏概全”地将学生划分为几个等级，处于最高等级的“精英分子”由此成为教师关注的焦点，教师总是自觉或不自觉地将更多的教育资源，如时间、器材、热情、关心等分配给这些学生，从而形成事实上的“偏爱中心”，这种中心的形成使教师客观上疏远、冷漠了等级末的学生，这些学生成了“被遗忘的角落”，成了“边缘人”。学生在以分数为唯一的评价标准下，出现了层次的差异，这实际上造成了教育内部的不平等。可见，这种“追求同一、关注同一”的学生评价观过分强调相对标准，引起了激烈的竞争，加剧了学生的两极分化，给学生心理上带来对评价的焦虑和恐惧，从而使教育偏离了既定的目标，不利于全体学生身心的全面和谐发展，进而使教育培养出来的人缺乏个性、缺乏独特性，更造成了许多学生在教育中遭受不平等的对待（如没有达到这种“同一”的学生会被忽略、被责罚等）。

另外，由于对学生的评价过于追求所谓的“科学性”，单纯地强调客观标准，对各种复杂的、隐匿的、不确定的社会或心理因素也尽量量化，过分依据客观事实和数据，在试图增强教育评价可信度和可操作性的同时，却遮蔽了评价信息的真实性，进而丧失了教育评价的实效性。

三、学生是装知识的容器

对理性的推崇是现代发展的普遍特征。英国哲学家洛克说：“理性应是我们最高的法官，应当指导所有事物。”^① 理性主义把人的注意力引向外部世界，把人类生存的意义归结为依靠逻辑工具掌握和支配外部世界。理性主义强调普遍性，认为理性所把握的东西是超验的，是不以时空条件及个人意志为转移的，它抹杀了人的现实个性，割裂了手段与目的、方法与理念、科技与价值。

在理性主义的统治下，人们迷信科学万能，热衷于追求知识，忽视了人的内心生活。^② 工具理性的培养目标就是把学生培养成适合社会、适合世界运转的一个齿轮或是一个部件。学校就像一个庞大的工厂，在流水线上生产的是“标准件”而不是“人”。

① 王治河. 扑朔迷离的游戏 [M]. 北京：社会科学文献出版社，1998，105.

② 周国平. 尼采. 在世纪的转折点上 [M]. 上海：上海人民出版社，1986，133.



学生被看做“学习的机器”，不停地运转；学生的培养过程被看做一个产品的生产过程，统一的型号，统一的培养模式，统一的评价模式。教学也被看成一部机器，学生被看成教学这部机器的重要部件，学生必须按照教师设计的装置，按照一定的机械原则周而复始地运转。在教育中，“人”渐渐变得模糊和支离破碎，人存在的无限可能性消失在抽象的理性规律之中。因此，出现了教育领域见物不见人的怪现象。这种学生观导致了教育中无视学生无限丰富的个性，无视学生的主动性和创造性，无视学生无限的差异性的弊端。

在我国，科学主义教育理念对教育的影响首先表现为工具理性主义，其次表现为教育过程中的技术主义，这在一定程度上养成了人们对科学的盲从心理，窒息了学生的怀疑精神。教师是发号施令者，学生只能一味地被动静听，完全变成了教师所代表的成人主流文化知识的接受者和容纳器。学生以读死书、死读书为荣。高分低能者和缺乏独创个性者的普遍存在，成为现行教育的恶果，阻碍教育发展的顽症。^①

四、学生是教育者管辖的对象

学生为避免父母的指责或老师的批评而学习。他们缺少或没有学习的积极性、主动性，父母或教师推一推，他们动一动。有时他们想学习，可又不知从何学起，用什么方法学。上课时常为不能集中注意力而苦恼，自习或无事做，或明知有事却尽可能拖拉，作业得过且过。课外时间更没自控能力，他们喜欢依赖老师，可老师让他们做的事他们又常常拖拉甚至不做。他们没有良好的学习习惯，心血来潮时也能学一阵子，但很快就会冷下来。他们常把考试分数作为学习的终极目的，而考试分数又不高，学习成了他们的负担，成了包袱，成为一种痛苦。

再说对学生的管理，那简直是奴隶主对奴隶的管理，务必要听话顺从，一心备考。在这种沉闷压抑的气氛中，如果有个别不堪压迫的学生，想体验一下放松的滋味，说说话，笑一笑，那老师肯定是“怒从心头起，恶向胆边生”，轻则“飞镖”袭击叫你引以为戒，重则唤来家长告你一状，看你小小年纪还敢不敢不服从老师的管理。老师这种恨铁不成钢的管理，本应该得到人们的理解，可就是让学生一时难以接受。据媒体报道，在2008年中考前的3月14日，北京一初三学生晓峰，上课时被老师指着鼻子教育说道：“就你这样能考上什么中学呀，也就是‘家里蹲’学校。”放学后，他一个人在大街上漫无目的地待到晚上9点多才回家。他对父母说：“我心里难受。”这位老师不无幽默讽刺的教导，击碎的是一颗幼稚而充满希望的心。难道考不上中学就该受到如此的奚落？就算这位老师的出发点好的，但这种教育方法也是让人万万不能苟同的，更不要说作为“激将法”的教育典范而大行其道了。

在传统学习观的影响下，学习对于学生来说成为一个沉重的负担，学习成为一件无

^① 郭启华. 后现代主义视野中的学生观 [D]. 长春: 东北师范大学. 2006, 5.

趣、疲乏的事件。学生沦为知识的奴隶、教师的奴隶、考试的奴隶，抹杀了学生个性的发展，因此，改变学生观成为新课改重点思考的内容之一。

第二节 新课改后学生现状分析

学生观是教育活动的根本出发点，是教育活动取得成功的必要保证，它直接影响着教师教育活动的目的、方式和效果，影响着对学生施教情感、手段的选择，影响着教师的价值取向和学生的健康成长。新课改提倡以学生发展为中心，改变传统的教育观念，改革陈旧的教育教学方式，提倡教师发现学生个性，因人施教。许多教师从观念上对学生的学习观念有所改变，但是，却一味偏重形式，并未从根本上改变学生观。

一、教师教学偏重形式，忽视实质性内容

1. 没有真正放手让学生去做自己学习的主人

有这样一个故事：一天，一个聪明的孩子，在山里遇到一位有点石成金本领的百岁老人。老人把路旁的一粒石子点化成金送给他，孩子摇摇头不要；接着，老人又把一块大一点的石头点化成了金，孩子又摇摇头不要。老人笑了笑，索性把对面的一座小山点成了金山给他，孩子仍然摇摇头。老人生气了，大声地斥责他说：“一座金山还不要吗？你要什么呢？”孩子轻声地回答道：“我要您的指头。”

但这里悲哀的是，要了指头之后呢？是不是这个小孩就真的能够点石成金，也许，传说中的点石成金方法极其简单，只要是人都学得会，但就学习知识本身而言，其复杂性恐怕是同学们都有体会的。就算真的掌握了点金之法，是不是就万事俱备了呢？又如何点石成金或其他呢？所以，不仅授之以鱼，而且要授之以渔，更重要的是能让他们自己找到“渔”，然后找到“鱼”。所以，要传授探索的方法，这样才能站在更高的角度解决学习以及生活工作中的一切问题。

2. 忽视教学内容的系统性

新课改批判传统“填鸭式”的教学方式，提倡以学生全面发展为目标，注重学生知识技能全面发展，然而，许多教师对此理解发生偏差，忽视了系统性知识的学习。在教学内容选择上，照本宣科，缺乏对知识内容的分析与研究。

许多教师认为不搞应试教育就可以随意而教，教学内容选择方面缺乏知识的全面性、系统性，甚至将新课改理解为只培养能力，不用教授知识。因此，许多教师仅仅就课本上部分内容作为教学内容，更多的时间是让学生做家庭作业，对学生的学习缺乏研究、缺乏指导。

3. 教学形式与教学内容脱节

许多教师认为新课改的主旨就是教学形式的多样化，因此，在教学形式上进行了改



革，许多课采取了实验活动、社会实践、小组讨论等方式来进行，认为这样就能够真正促进学生的全面发展。

实际上，目前中小学仍然是应试教育的体制，教学形式的变化只是“换汤不换药”，教师仍然是课堂的掌控者与管理者，许多情况下教学形式的选择仅仅是形式，没有和教学内容相匹配。如笔者在某重点中学的英语公开课上观察到，学习的主要内容是各种病痛（headache、toothache、fracture）的表现以及所需采取的治疗措施，教师采取了让学生分组讨论的方式，但是回答问题时又是完全以考题的方式来进行，学生讨论的很多观点都未得以表达，可见，讨论仅仅是形式。

许多教师认为自己的课采取了多种形式，学生一节课充分参与活动就是符合了新课改的精神，因此把教学的重点放在了形式上，而实际上，教学内容才是重点，应该根据教学内容选择相应的教学形式。

二、应试教育愈演愈烈

1. 学生等于“考生”

老师教的就是考什么，学生学的就是怎么考，一切言简意赅、直奔主题，教和学全部围绕各级各类考试转，人格的培养、道德的熏陶、理想的树立、人生的感悟、文化的浸润，全被束之高阁。许多家长仍然坚持以学习成绩为导向来看待自己的孩子，为了让自己孩子提升成绩，对孩子实施各种奖励措施，斥巨资报各种辅导班，都是将学生的考分看做第一要义。

如此一来，学生完全变成了考试的机器。没有创造的学习是乏味的，没有自由的学习是痛苦的，学生在乏味和痛苦中受煎熬而挣扎不得，我们还能指望学生对学习产生什么兴趣和感情呢？

有学生编了首打油诗，直指这种现象：

现代老师武艺高，个个都会扔飞镖。

教学更是有法宝，不是作业就是考。

班级纪律真是妙，不能说话不能笑。

学生胆敢大声叫，立刻就把家长找。

2. 考试评价机制仍以应试为目标

许多教育部门在贯彻新课改精神的过程中发生认识偏差，片面地认为新课改就是不让学生考试，不给学生打分，因此，要求教师在平日的教学中不讲题，只讲书。因此，许多教师讲课只注重形式，缺乏趣味性和知识的系统性，认为偏重“双基”的做法就是只讲课本例题，而未注重学习方法，举一反三。另外，在考核方式上，仍以应试为中心，出现了许多学生发出“考试与老师讲的内容不一样”的呼声，新课改并未从根本上改变对学生学习的要求。因此，近年来，课外辅导机构盛行，教师不教奥数题目，考试却会考到，因



此，许多家长选择给学生请家教或者报辅导班，以提升学生的成绩，每个学生除了处理学校老师布置的作业外，还要去参加各种辅导班，完成额外的作业和考试。小学生去考英语三级已经成为正常现象，这给学生造成了极大的负担。

另外，老师即使不打精确的分数，“优、良、中、差”也是根据学生期末考试成绩而定，甚至有的老师在等级后面打小括号附上分数。新课改在现实中被扭曲和异化。

三、师生关系异化

1. 师生地位对立

中国古代教育有尊师重教的传统，学生要听从教师的安排，从表面上来看，师生关系处于和谐的状态。然而，一直以来，学生与教师都处于二元对立的地位。

伴随着开放性的课程理念取代了其封闭性，师生之间的“对话”也取代了教师的“独白”。“对话”是一种人际发生的过程。对话的本质不是用一种观点来反对另一种观点，也不是将一种观点强加于另一种观点之上，而是改变双方的观点，达到一种新的视界。而实际上，教师在教育教学过程中，充当着灌输知识的角色，教师照本宣科，学生的任务是将教师灌输的知识消化，在课堂上，学生很难有表达自己观点的机会。即使教师提问，学生的发言也是遵循着教师的指导，是教师思想的代言人而已。

另外，新课改后出现的另一种现象是教师“不敢管学生”，过去经常出现教师体罚学生的现象，引起了社会及教育部门的重视，近年来，基本上杜绝了此类现象的发生，但是，却出现了学生“骑在教师头上”的现象，教师对学生稍加管教，学生动辄投诉，甚至报警，加深了师生地位的对立。

真正的对话总是蕴涵着一种伙伴关系或合作关系。为了使真正的对话得以进行，教师应本着尊重差异性的原则，注意培养学生倾听他人、尊重他人、宽容他人的美德。

2. 教师教学产业化

新课改以后，许多教育部门及学校的教学偏重教学形式，忽视知识内容的学习，但是考试又以应试为目标，导致辅导班及家教盛行。教师在学校日常教学活动时间减少，任务有所减轻。但是，大量辅导班的涌现，为教师提供了课外辅导赚取金钱的机会，因此许多教师在课外时间开设辅导班。甚至有些教师将主要精力放在课外辅导班上，校内校外讲课判若两人，学生为了学到更多应试技巧及内容，不得不去报老师所开设的辅导班。

有些教师的这种行为成为社会批判当今教师的重要依据，同时也导致了师生关系的进一步异化，学生对教师出现了信任危机，甚至有些学生认为付钱请教师来教，因而对教师不尊重。

第三节 理论依据

新课改针对传统学生观所存在的弊端提出了新型的学生观，但是在贯彻实施的过程中许多教师的理解存在偏差，因此，有必要对教师的学生观理念进行深化，主要从后现代主义理论、建构主义、人本主义的学生观方面不断加深教师观念转型。

一、后现代主义学生观

后现代主义学生观是后现代主义者通过思考与学生有关的一系列问题而形成的对学生的看法。在教育教学中，教育目的、教师、教学方式、教育内容等教育要素都与学生有密切的关系，学生观也就渗透在学生与这些要素的关系中。后现代主义“提倡人本主义的价值观，尊重学生的个性差异，重视学生人格的发展”，^① 强调学生的发展，学生的主体性，学生个体的兴趣、体验和需要等观点。后现代主义学生观主要包括以下几方面。

1. 关注学生自身的发展

后现代主义学生观从人本主义立场出发，强调关注学生自身发展的需要。人本主义主张“完整地体现‘人的尺度’，重视非理性的价值。”^② 在理性主义主导下，学校教育逐渐只专注于培养人的理性思维能力，而忽视了学生人格和个性的培养。后现代主义主张教育更应关注学生作为人的存在状态，而不是代之以关注理性或其他的东西。教育应“着眼于整体人格的发展”“完善学生个性”，从而“满足学生个人自我发展和自我实现的需要”。^③ 在后现代主义者看来，“教学不要局限于单一的教学目标。教学仍可注重学生的各方面发展，但并不强求每个受教育者都得到‘全面发展’。教学目标也可以培养‘片面发展’的人，即符合学生自己的特质和他生活中的特殊性的人”^④。可见，后现代主义从人本主义立场出发，特别关注学生自身的发展，强调学校教育应“培养学生健全的个性和完整的人格”^⑤。

后现代主义认为学生应灵活地理解知识，而不应消极被动地接受教师传授的知识。在现代教育中，教师只是传授给学生一些一成不变的很快就过时的事实材料，并不能使学生有效地适应不断变化的社会。在后现代主义看来，获得系统知识虽重要，但更重要的是要“学会学习”，不仅要“学会”，还要“会学”，要掌握学习方法，主动地探求知识，进行创

① 王薇薇，尚洋，新课程改革背景下的教育目的[J]，新课程研究·职业教育，2008，(8)。

② 李方，课程与教学论[M]，南京：南京大学出版社，2005：82。

③ 李方，课程与教学论[M]，南京：南京大学出版社，2005：72。

④ 巨瑛梅，刘旭东，当代国外教学理论[M]，北京：教育科学出版社，2004：255。

⑤ 钟启泉，崔允沸，新课程的理念与创新——师范生读本[M]，北京：高等教育出版社，2003：3。

新性学习，才能使自己适应不断变化的现实世界。由此出发，后现代主义要求转变学生学习方式，倡导学生进行自主、探究等多种学习方式，从而转变以往的他主性、被动性学习状态，把学习变成人的主动性、创造性不断生成、发展、提升的过程。人本主义者罗杰斯就主张进行意义学习，即学生自发的经验学习。这种学习可以使学生在“相当大的范围内自行选择学习材料，自行安排适合自己的情境，提出自己的问题，确定自己的学习进程，关心自己的学习结果。……它使整个人沉浸于学习之中——躯体的、情绪的 and 心智的”^①。这样就使得教学的方向来自于学生，有利于调动学生学习积极性，充分发挥他们的潜能，最终达到学会学习、完善个性的教育目的。

因此，后现代主义的学生观就特别关注学生情感、体验、意志、价值观等自身发展的需要，强调教育的目的在于培养学生健全的个性和完整的人格，即培养“整体的人”。由此可以看出，后现代主义学生观整体上具有“学生本位”的倾向。

2. 强调学生的主体性

首先，立足于上述“学生本位”观，后现代主义从反二元论、“去中心”、反权威出发，提倡师生建立平等的对话型关系，以此来强调学生的主体地位。

犹太教哲学家马丁·布伯认为：“如果在一种关系里，其中一方要对另一方有目的、有计划地施加影响，则这种关系里的‘我一你’态度所依据的乃是一种不完整的相互性，一种注定了不可能臻于完整的相互性。”^②任何二元分立的师生关系都可能使师生双方成为相互利用、相互控制的对象，其结果只能使学生成为与之孤立的相对立的对象存在，而被教师设计、规划。从反二元论出发，后现代主义进一步要求“去中心”，对教师的中心地位及其权威性产生了质疑。后现代主义认为，现代教育中教师作为“道”（人类所取得的认识成果）的代言人，通过一定的教育教学方法向学生传授这些经过科学证明或实践检验过的“道”，完全与“逻各斯中心主义”相符合。在教学过程中，由于教师处于至高无上的中心地位，学生只有服从、听命于教师，“操纵—依附”式的师生关系相当普遍。教师是教学过程的控制者、主宰者，表现了至高的权威，学生则是缺乏主观能动性的客体和附庸，是顺从者、旁观者或被强制的逆反者，常表现出被动、无为、无助、无奈的状态。这种师生关系使学生的主动性、创新精神等难以得到培育和提高。

3. 重视学生的个体性

后现代主义认为，人们都是从各自主观的、独特的视角来认识世界的，因而不存在能够客观反映现实世界的普遍的真理性的知识，那些所谓共同的、一致的认识、规律等也只是人们因现实需要而共同约定的游戏规则而已。由此可见，后现代主义反对真理性的知识的存在，反对束缚人们思想的那些普遍的、同一的方法、规则等。

① 李方. 课程与教学论 [M]. 南京：南京大学出版社，2005：73.

② [德] 马丁·布伯著，陈维钢译. 我与你 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1986：160.



从上述反普遍性、反同一性的观点出发，后现代主义认为，现代教育总体上是工具理性占统治地位，其强调的一致性、同质性压制了学生多元个性和个体独特性，忽视了学生个体的生活体验、情感需要等。由此出发，后现代主义要求必须摧毁理性主义教育对学生思想的禁锢和个体性的压制。

二、建构主义学生观

建构主义源自关于儿童认知发展的理论，由于个体的认知发展与学习过程密切相关，因此利用建构主义可以比较好地说明人类学习过程的认知规律，即能较好地说明学习如何发生、意义如何建构、概念如何形成以及理想的学习环境应包含哪些主要因素，等等。总之，在建构主义思想指导下可以形成一套新的比较有效的认知学习理论，并在此基础上实现较理想的建构主义学习环境。

1. 学生在学习中的自主性

建构主义认为，知识不是通过教师传授得到的，而是学习者在一定的情境即社会文化背景下，借助其他人（包括教师和学习伙伴）的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式获得的。学习是在一定的情境即社会文化背景下，借助其他人的帮助即通过人际间的协作活动而实现的意义建构过程。建构主义提倡在教师指导下的、以学习者为中心的学习，也就是说，既强调学习者的认知主体作用，又不忽视教师的指导作用，教师是意义建构的帮助者、促进者，而不是知识的传授者与灌输者。学生是信息加工的主体，是意义的主动建构者，而不是外部刺激的被动接受者和被灌输的对象。教师要成为学生建构意义的帮助者。

2. 学生有意义地学习

学习不是由教师把知识简单地传递给学生，而是由学生自己建构知识的过程。学生不是简单被动地接收信息，而是主动地建构知识，这种建构是无法由他人来代替的。学习不是被动地接收信息刺激，而是主动地建构意义，是根据自己的经验背景，对外部信息进行主动地选择、加工和处理，从而获得自己的意义。外部信息本身没有什么意义，意义是学习者通过新旧知识经验间反复的、双向的相互作用过程建构而成的。因此，学习不是行为主义所描述的“刺激—反应”那样。学习意义的获得，是每个学习者以自己原有的知识经验为基础，对新信息重新认识和编码，建构自己的理解。在这一过程中，学习者原有的知识经验因为新知识经验的进入而发生调整 and 改变。同化和顺应，是学习者认知结构发生变化的两种途径或方式。同化是认知结构的量变，而顺应则是认知结构的质变。同化—顺应—同化—顺应……循环往复，平衡—不平衡—平衡—不平衡，相互交替，人的认知水平的发展，就是这样的一个过程。学习不是简单的信息积累，更重要的是包含新旧知识经验的冲突，以及由此而引发的认知结构的重组。学习过程不是简单的信息输入、存储和提取，是新旧知识经验之间的双向的相互作用过程，也就是学习者与学习环境之间互动的