



主 编 李亦菲
崔一心 况 琳

生命课堂

于世华◎著



华龄出版社

生命课堂

于世华 著

华龄出版社

责任编辑:闫丽

装帧设计:ChooBar 工作室

图书在版编目(CIP)数据

生命课堂/于世华著. —北京:华龄出版社, 2006. 10

(蒲公英教育丛书/李亦菲, 崔一心, 况琳主编)

ISBN 7-80178-352-2

I. 生… II. 于… III. 中小学—教学研究—文集

IV. G632. 0-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 125583 号

书 名:生命课堂

作 者:于世华

出版发行:华龄出版社

印 刷:廊坊市海翔印刷有限公司

版 次:2006 年 10 月第 1 版 2006 年 10 月第 1 次印刷

开 本:850×1168 1/32 印 张:6.5

字 数:167 千字 印 数:1~1000 册

总 定 价:215 元(全十册)

地 址:北京西城区鼓楼大街 41 号 邮 编:100009

电 话:84044445(发行部) 传 真:84039173



作者简介：

于世华，1968年生，江苏江都人，文学学士，教育硕士，南京市第十三中学教师，主要从事教学设计研究。十多年来在江都市渌洋中学从事多门学科的教学工作，发表过多种作品。2003年在江都市仙城中学从事高中政治课的教学与研究工作。2005年被引进南京市第十三中学。仅2004-2005年，在：

《当代教育科学》，

《教学与管理》，

《天津师范大学学报》等学术刊物上发表论文近20篇，部分论文被人大书报资料中心全文转载。

CHO BAR



责任编辑：闫 丽
装帧设计：吕雪松

ISBN 7-309-05215-2



蒲公英教育丛书

主 编：李亦菲 崔一心 况 琳
副 主 编：钟国良 秦晓华 江兴代
陈明华 王宝丽 刘义民 刘培征

从基层中来 到基层中去

对教育改革的最核心追问是：“从哪里来，到哪里去？”有人认为对于这个问题并没有真正明了，并以此断定我国的基础教育改革并没有形成完整的问题空间。本套系列丛书的编辑可以看作是对这一追问的回应：从基层中来，到基层中去。

之所以命名为《蒲公英教育丛书》，因为蒲公英现实，无论随风远足到何方，她眷恋的始终都是充满生机的大地；因为蒲公英坚强，看似弱小的生命，却蕴藏着一个伟大的梦想——大地。本套丛书也像蒲公英一样，根系土地、情归土地。

之所以命名为《蒲公英教育丛书》，还因为蒲公英的平凡，平凡到你看到她的时候，难免会想起自己；平凡到你阅读这套丛书的时候，总能阅读到自己的行进与坚守。

在我们看来，教育科研也应该具有蒲公英的品相。她应该是理想主义的，追求理想的教育境界；她又应该是现实主义的，扎根于现实的学区、学校、课堂；同时，她又特别需要真心、耐心、静心，唯书唯上没有教育科研、急功近利没有教育科研，浮躁喧嚣没有教育科研。

基于以上考虑，本套丛书所选择的内容，无论是地区和学校对课题、实验和教研的总结，还是个人对教育教学思想的探索，无不紧贴基层实际，无不深深地烙有实践的印记，力图展示一个个鲜活的案例，力图激发一串串深刻的思考。

愿《蒲公英教育丛书》能够见证中国的基础教育改革，促进中国的基础教育改革。

《蒲公英教育丛书》编委会

内容简介

回归学生的生活世界,构建生命课堂并非“悬置”知识,也不是让教学回到日常生活,而是通过理性的、技术性的教学设计,拓宽人文关怀,为人文素养创造生长的空间和土壤。怎样设计明确而全面的教学目标,怎样构建教学内容的内在冲突,设计出生态化的教学内容,怎样开发课堂教学的现场资源,使教学过程严密而开放,呈现动态生成的效果。让教学浸透科学和理性,让师生生活在轻松愉快的智慧教学之中。

前 言

新课程教学设计有什么独特性？为什么用生命课堂理念来指导新课程教学设计？

新课程教学设计的特殊性源于三个方面。第一，新课程的课堂教学强调科学精神与人文精神的有机统一，并且更注重人文精神。第二，新课程回归生活的理念，使教学区别于传统的学科课程。第三，新课程的教学目标更注重情感、态度、价值观，这决定了教学设计不同于以获得知识为主要目标的教学设计。

人文精神沉淀在人文知识中，知识蕴涵着人文价值。按照海德格尔的“在场”与“不在场”的理论，知识不仅表现“在场”的事实，而且还蕴涵着“不在场”的，即事实以外的价值。脱离人文价值的知识是一堆“零散的”、“机械记忆的”的死物。知识不是单纯的客观事实，而是事实及其背后的人文价值的统一体，所有这些都得通过被精神化了的“事情”——人文问题面获得。教师可以对人文知识进行客观陈述，但它不能说明人文问题，失去人文问题和解决问题的教学，是以知识的增长为目的，而不是价值的“成长”。失去价值情怀和价值立场的教学，不是知识的教学。因此，“在人文教育中，知识应当以价值为中心并归于价值，以进入人文问题的方式来激活自身并在价值中找到恰当的归属，进而显现自己的灵魂并进入学生的心灵。”知识的教学必须要找到与个体生活经验相联结的人文问题，将人文语言世界中退回到直接的生活体验中来，并围绕问题与人开展对话，进而开发出问题的人文价值，最终使客观的人文事实重新复活其意义。只有在具体情境的交流中才能显现和生成知识，过分追求概念和定义的作用实乃自欺欺人。

新课程回归生活的理念，其重要意义就在于退过课程开辟一条通向他们生活的渠道，使他们在生活的内在联系中获得整体的发展，特别是有利于学生的品德与社会性发展。如果把新课程作为学科课程

来设计教学,很容易使学生真正的生活被“蒸发掉”。因为,学科课程的逻辑基本是从概念出发的,是以概念和范畴来建构体系的。这种以概念和范畴建立起来的课程体系难以使学生在他们在课程中所学习的和他们实际的生活世界之间建立意义的联系。因此,一切以学科内知识逻辑来设计教学的图谋最终成为泡影。

新课程的教学目标更注重情感、态度、价值观。教育的功能分为社会性功能和个体性功能。教育活动要充分发挥它的个体性功能,把社会性功能与个体性功能的统一基点移向个体性功能,移向人的素质、能力和个性的充分发展。个体性功能主要表现为育德功能,即个体品德发展功能,品德(态度)的发展有其特殊的规律,它与知识的获得有着根本不同的途径。R·M·加涅认为,“态度是一种非常不同的学习结果,它带有情感和行为,而不需要很多知识的参与。”“大量证据说明一个不起作用的方法是仅凭言语说教。即使是动之以情、晓之以理的更细致的言语说教,效果也同样不佳。似乎必须寻找更复杂的改变态度的方法和为学习态度更精心设计具体条件。”连最常用的说服,也有有效的说服技巧,如教师说服低年级学生,主要应提供正面论据,而说服高年级学生,则可以考虑提供正反两方面的论据。

新课程教学设计的特殊性与复杂性,要求我们必须找到设计的“着落点”、“抓手”。笔者想到了“教育的生命意识”。《教育研究》1997年第9期,叶澜教授从改革传统教育的角度出发,提出了“让课堂焕发出生命活力”,在此基础上,在教育中关注生命、强调生命体验、促进生命发展的理论研究与实践也不断增多。同时,新一轮课程改革所提倡的基本理念与教育中关注生命的呐喊相呼应。课堂教学强调,结论与过程的统一,认知与情意的统一,并从生命的高度来看,每一节课都是不可重复的激情与智慧综合生成过程。基于生命课堂的理念,笔者对新课程教学设计进行探索。

第一章试图揭示生命课堂的内涵和特征。主要回答:教育中的生命意识是什么?教育的生命意识对教育实践有何意义?生命课堂的内涵是什么?它又有哪些特征?

第二章揭示了生命课堂得以生成,教学设计应遵循以学生发展为本、面向学生的生活世界、启发诱导与主动参与相统一、课堂交往多维

互动及教材呈现动态生成等基本原则。还必须采取生活化策略、活动化策略、对话策略、学习方式推进策略以及情境变换策略。

第三章、第四章与第五章分别论述了生命课堂的教学目标设计,教学内容设计与教学过程设计。着重强调下列观点:重视情感领域的教学目标设计,追求预设性教学目标与非预设性教学目标相融合;教学内容选择以实现学科所具有的特殊价值为追求目标;教学内容的结构性源于教材内容的结构性,始于教材内容的演绎,终于教材内容的创生;教学内容是对教材内容进行主体化、情境化、信息化处理,是师生互动的材料;教学过程的设计追求师生交流、教学互动,教学过程是动态生成的。

由于时间仓促,文中还存在着许多缺陷与不足,最大的问题是对生命课堂的理念及其教学设计的原则与方略等共性的东西作了较深入地研究,而对不同学科个性化的特征揭示得较少。在第三章、第四章与第五章涉及具体问题设计时,仅仅用生命课堂理念进行了肤浅地演绎,未能做到理念与具体设计的有机统一。另一方面表明这个课题决不会用几年的时间就会划成一个圆满的句号,需要我用毕生的精力去完善她。

目 录

前 言	1
第一章 新课程需要什么样的课堂	1
第一节 生命意识是教育的基点	1
第二节 求索生命课堂	8
第三节 课堂结构:学与教的生命链	21
第四节 生命课堂的基本特征	27
第二章 生命课堂的设计原则和方法	32
第一节 生命课堂的设计原则	32
第二节 生命课堂的设计方略	43
第三章 教学目标设计	71
第一节 教学目标设计的基本要求	71
第二节 课堂教学情感目标的缺失与重建	80
第三节 预设性与非预设性相融合	85
第四节 教学目标的陈述	91
第四章 教学内容的设计	99
第一节 教学内容设计的学科价值追求	99
第二节 教学内容的灵活结构性	106
第三节 教学内容的内在冲突研究	112
第四节 教学内容的生态化设计	119
第五节 教学内容设计的一般程序	126
第六节 教学内容的组织要有利于主体参与	135
第五章 教学过程设计	140
第一节 课堂教学目标中的“过程”	140
第二节 动态生成的教学过程设计	146
第三节 探究活动与知识内容的动态化处理	153
第六章 教学设计案例	167
参考文献	181
后 记	189

第一章 新课程需要什么样的课堂

《教育研究》1997年第9期,叶澜教授从改革传统教育的角度出发,提出了“让课堂焕发出生命活力”,在此基础上,在教育中关注生命,强调生命体验、促进生命发展的理论研究与实践也不断增多。教育中的生命意识是什么?教育的生命意识对教育实践有何意义?生命课堂的内涵是什么?它又有哪些特征?这些问题都是本章试图解决的。

第一节 生命意识是教育的基点^①

教育的基点,即教育基本理念的要点。教育的基点是什么?人们公认教育是培养人的活动。培养人的什么方面呢?肯定地说,是德、智、体等方面。然而,教育的内涵分解为德、智、体等方面,其合理性还有待研究。恰恰由于这种丰富而模糊的内涵分解把教育的基点蒙盖起来了。人们对教育活动越来越远离它的基点而不知。在当今新课程改革的浪潮中,有必要重申教育的基点问题,让教育回归它的基点——生命意识。

一、教育中生命意识的边缘化

教育是培养人的活动,是以人的存在为前提的,人的生命存在以及生命的意义和价值应是教育最为关注的内容。然而,现实的教育活动对人的生命的漠视到了人们难以接受的程度。它一方面表现在教育过程中,教育者对受教育者生命存在的漠视;另一方面表现为受教育者对自身和周围人的生命存在的漠视。

她,辽宁省全国十佳少年,由于沉重的课业,加上家长要求的各种

^① 于世华. 生命意识是教育的基点[J]. 珠海教育学院学报, 2004, (3).

特长班的作业以及本人给自身的加压,最后因过度劳累而死亡。

成都双流县罗家店小学六年级的学生李兵,因不满学校加收作业辅导费,打了投诉电话,被班主任叫到办公室连扇十几个耳光,打得孩子鼻血长流。

浙江有一高中生因不满母亲的唠叨用锤子击死亲生母亲。

更有几个二年级学生服鼠药集体自杀,仅仅觉得好玩,模仿电视中的情节。

.....

这些现象表明了人们对教育中生命存在及其价值的漠视已到了何种程度?这些孩子的个体生命本应在教育中得到自然地舒展,教育本应为个体生命的动感和勃发提供具体的活动形式。事实恰恰相反,教育不仅没有使人的生命得到发展,反而遏止、摧残了人的生命,使生命走向贫弱。造成这一切的原因是什么呢?有人认为,这一切都是应试教育惹的祸。其实,应试教育的背后是理性主义的教育观,教育的功利性质主宰着这一切。

(一)理性主义遮蔽了教育的生命意识

教育不关心人的生命存在,关心什么去了?关心知识去了。“自从近代理性主义思潮在社会各个领域广泛兴起以来,知识本位的教学模式和科学的评价范式也逐渐成为教育领域主导价值倾向。个人的自然需要,对自我和社会意义的理解与感受等等,渐渐被排斥于主流的教育理论话语之外”。^①

理性主义的认识论是一种知识论、工具性认识论。理性主义是建立在主客二分的世界观基础之上的。个人的主观世界与外在的自然界及他人世界是一种分裂关系,而不是对方世界的一部分。主客体这种分裂关系,在认识论上必然表理为一种外在的认识关系。认识被当成了人们的生活工具,人凭借这种工具获得了关于对象世界的知识,从而去把握自然的规律,进而占有自然,改造自然。教育就是为了探求这些知识。知识被认为是独立于主体以外的客观真理。教育的主

^① 阎光才.教育的生命意识 由荒野文化与园艺文化的悖论谈起[J].清华大学教育研究,2002,(2).

要目的就是正确地传播系统知识、发展认识能力。教育被当作实现外在目的的工具,自然地作为认识的主体只是为了能更好地吸收知识的工具而被研究,主要目的是通过研究认知结构,认知的积极性,能最大效率地将外在知识转化到内在的认知结构中去。最终,作为完整的人的生命则被遗忘了。

(二)功利教育排斥了教育的生命意识

教育本应是让学生体验到生命的存在,体验到智慧的增长和道德的提扬,但功利主义教育观排斥了学生作为个体生命存在的意义,学生成了各方面利益的“寄生体”。家长想借其孩子寄托自身的未来,教师则凭借其学生体现自身的价值,学生则把教育看成其为将来生活作准备的过程。笔者看到学生课桌上常有“吃得苦中苦,方为人上人”的言论。学习生活被看成苦难的人生,为了将来成为“人上人”,现在吃得“苦中苦”也值。学生实际上把受教育的过程看成是非人性的生活过程,教育仅仅是升学的敲门砖,是为将来过人的生活面准备的。此外,“政治、经济、社会等外在于教育自身的场域逻辑的强行介入,教育为‘人’面存在,并作为个体生命自然的舒展、生命的动感和勃发的生机与活力的具体展现形式,就难以寻觅其踪影。”^①学生的生命存在被排斥于教育活动之外了,学生成了功利主义百依百顺的道具。

二、教育中生命意识的追问

教育的生命意识是什么?河南大学王北生教授认为教育的生命意识是由“三个统一”和“四个面对与和谐”构成,即“种生命与类生命的统一和提升,社会与个人的统一和协调,能动性、受动性和合目的性的统一;面对自身、自然、社会、他人,做到与自身、自然、社会、他人的和谐。”^②刘慧、朱小蔓教授认为,对人的生命的理解至少包含这几层含义:“1. 生命属于人的本体,人是以生命的方式存在的,没有生命的存在也就没有人的存在;2. 人与他物的联系与区别首先体现于生命中;3. 人的生命是属于类的,每个个体生命都是类生命的持有者与展

① 阎光才,教育的生命意识——由荒野文化与园艺文化的悖论谈起[J],清华大学教育研究,2002,(2)。

② 王北生,论教育的生命意识及生命教育的四重构建[J],教育研究,2004,(5)。

示者;4. 人的生命是生物——心理——社会的整体;5. 个体生命不是既成的、不变的,而是生成的、流变的。”^①从上述观点中不难得出,教育的生命意识,不仅要對生命的内涵有正确的理解,而且要正确认识教育对生命生成的意义。笔者认为,教育的生命意识,就是对教育中生命存在的认识,并依据生命的特征,遵循生命发展的原则,引导生命走向更加完整与无限的境界,使生命由生存走向存在。

生命是人存在的原始起点,生命一词意味着人原始的完整与和谐。在这个原始的完整与和谐的生命体内潜在着各种欲望。圣经中人被看成是原罪的产物,人的一切苦难来源于欲望,来源于原罪。我国孔子认为,食、色性也。这都反映了人的欲望在生命体中的地位。不论是马斯洛的需要层次说,还是弗洛伊德的精神分析学说,都说明了人的欲望象一座巨大的冰山潜于水下,随着生命个体的发展而逐步显现。柏格森认为,生命是一种向上的冲动,生命的本质是创造。在多种流派的研究下,生命已从其本能的生物学意义逐渐演变为冲动、直觉、情感和欲念,具有越来越浓烈的非理性色彩。

马克思主义认为,人既具有自然属性,又具有社会属性。人的本质是一切社会关系的总和。因此,我们探索教育的生命意识,不能不关注人的社会性。

早在近代持有自然主义教育观的卢梭就觉醒到教育的生命意识。他主张:“教育与生命同步开始,强调被教育者是一个有着各种需要和正在不断成长发展起来生命体。教育的基本目的就是要顺应人的本性及其自然发展的需要。”^②卢梭的教育仅仅培养的是个“人”,在他的自然主义教育观下的“人”是一个抽象的概念,不具有独特生命意义的人。作为一个自然人,他努力使“人”摆脱其所赖以寄身的国家、民族和社会的制约。事实上,“人”的发展是无法摆脱这些制约的。因此,卢梭的自然主义教育观,不是彻底的自然主义。尽管他是对教育中生

① 刘慧、朱小蔓.多元社会中学校道德教育:关注学生个体的生命世界[J].教育研究,2001,(9).

② 阎光才.教育的生命意识——由荒野文化与园艺文化的悖论谈起[J].清华大学教育研究,2002,(2).

命意识关注的一位先知先觉者,但是他还不是真正意义的生命意识的领悟者。

与卢梭自然主义教育观不同,存在主义强调个体生命的独特性。它认为个体对周遭世界、以及自身的生命感受、体验应纳入到教育的日常生活中。教育应视为一个内在的、灌注着其个人感受和体验的生命活动过程。一切理性、知识都是外在于其生命的异己力量。

存在主义把教育中个体的生命价值提升到至高无上的地位,并对理性主义进行了猛力地抨击,坚称理性主义所提示的秩序世界是荒诞的。事实上,存在主义有着自身无法解决的矛盾,对作为理性主义代表的社会、集体否定的同时,社会、集体又不能独立于个体之外,而是构成个体生命生存的条件与生命意义的体现。

事实上,生命的欲望需通过理智的安排才能得以实现。尊重生命、关注个人的生命需要、激发人的旺盛生命活力要通过唤起他对自我生命的珍视,进而尊重他人乃至其他的自然界中的生命。由此,把个人的生命存在与理性简单地对立起来是不可取的。人的生命存在应是欲望与理智的统一。个体生命的存在是与世界的交往、与他人的交往来建构意义的。在交往中个体要处理好与他人、与生活世界的关系。理智在一定意义上就是这种关系,是个体生命的欲望的克制,一种自觉限定,一种对他人、对生活世界的理解和诠释。存在主义现象学提出了生活世界的这一概念。生活世界不是外在的,独立于个体之外的外部世界,而是充满生命活动的生命体构成的。它是通过个体的自我领悟,与他人相互的“交互主体性”来达到理解的。

教育的生命意识正是从生活世界的定义出发,使个体不仅仅是一个有着本能冲动的生命存在,而是将他人和外在世界都成为个体生命存在的一部分,并与之融为一体,从而凸显出个体的精神生命存在的特征。具有生命意识的教育,并非是“为了激发个人欲望的无限膨胀,也不是完全依赖于既有的科学知识去限制个人的欲望,”而是把科学知识“搁置”起来,使个体回到事物本身,而对一个无遮蔽的澄的世界,在个体生活体验和感受的基础上,运用科学知识为其生命发展提供力量和指明方向,将独立于个体的外部世界转化为与个体生命存在融于一起的生活世界,达到欲望与理智的统一,个体本能冲动的生物性的