

儿童文化课程： 理论、实践与案例

王一军 著



Children's Culture

儿童文化的灵性神韵与成人文化的理性光芒一同构成人类文化的彩虹。

儿童一旦进入受文化支配的学校生活，文化便成为主要的发展方式。

成人往往把自身的文化方式强加给儿童，并主观地认为就是儿童的方式。

儿童文化课程开发旨在创造丰富的童年经历。

凤凰出版传媒集团

江苏教育出版社
JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

儿童文化课程： 理论、实践与案例

王一军 著

s Culture

凤凰出版传媒集团

江苏教育出版社
JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

儿童文化课程：理论、实践与案例 / 王一军著. —
南京：江苏教育出版社，2009.12
ISBN 978-7-5343-9649-6
I. ①儿... II. ①王... III. ①儿童教育：文化教育 -
研究 IV. ①G61②G40-055

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 064908 号

书 名 儿童文化课程：理论、实践与案例
责任编辑 侯章龙
作 者 王一军
出版发行 凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社（南京市湖南路1号A楼 邮编 210009）
网 址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>
经 销 江苏省新华发行集团有限公司
照 排 南京前锦排版服务有限公司
印 刷 江苏凤凰盐城印刷有限公司
厂 址 盐城市纯化路29号（邮编 224001）
电 话 0515-88153008
开 本 787×1092 毫米 1/16
印 张 16.25
字 数 220 000
版 次 2009 年 12 月第 1 版
2009 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5343-9649-6
定 价 30.00 元
批发电话 025-83657708, 83658558, 83658511
邮购电话 025-85400774, 8008289797
短信咨询 025-85420909
E-mail jsep@vip.163.com
盗版举报 025-83658551

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
提供盗版线索者给予重奖



王一军

江苏省教育科学研究院基础教育研究所副所长，南京大学教育学博士，江苏省语文特级教师、江苏省首届名教师。主要研究领域：基础教育政策、学校发展实践、课程与教学理论、教师专业发展实践。主持教育部重点课题《大众文化传播中的青少年价值观培养研究》、省重点课题《促进学校自主发展的教育行政行为研究》及《新课程实施中课堂教学改革认识、实践及问题研究》等多项研究。出版《现代教育文化自觉中的学校变革》《中国当代小学语文教育改革研究》《课程教学理念与实践》《儿童教育的文化视角》等专著多部，发表《课程意识与教学觉醒》《合作与对话：校本课程开发的内在机制》《普通高中研究性学习中的教师角色》《三级课程管理体制中课程能力建设的实践诉求》等近 20 篇学术论文。

序

王一军的《儿童文化课程：理论、实践与案例》一书即将出版，我和他一样感到高兴。“儿童文化课程”概念的提出，本身就具有重要的课程论意义。伴随教育向人自身的回归，课程作为学科内容的开发范式渐趋式微，课程功能转向为儿童提供发展机会，儿童研究成为课程研究的基础，儿童发展成为课程开发的起点和归宿。课程对儿童发展的促进功能，是通过文化实现的。在不同的课程开发范式中，文化实现的方式不同，文化本质上成为儿童与课程的连接体。学术中心课程试图通过文化植入促进儿童发展，儿童中心课程则是通过文化陶冶促进儿童发展。与之不同的是，王一军认为“儿童文化课程”是通过文化融合促进儿童发展。在这个意义上，儿童文化课程是一种回归儿童精神本原、促进儿童文化认同的课程开发范式。

早在1900年，欧洲新教育运动的代表人物爱伦·凯就曾预言：“20世纪将成为儿童的世纪。”一个多世纪过去了，“保护儿童”、“理解儿童”、“解放儿童”仍然是不可企及的教育理想。即使是在个人主义四处弥散中诞生的儿童中心学校，也没有实现真正的“儿童中心”。美国课程史专家坦纳夫妇认为，把儿童看作课程重建的源泉，存在着明显的问题，因为儿童没有给课程编制者提供什么内容。这便使儿童中心者陷入了困境。杜威也针对儿童发展“内发论”的倡导者指出：“在心智生活中，根本不存在什么自发的萌芽。”“没有基础，任何东西也不能发展；粗糙的东西只能从粗糙中发展——当我们依赖儿童现实的自我，并让他思索新的自然界或人的行为的真相时，儿童的发展一定会到来。”王一军在对儿童文化课程进行理论建构和实践探索时，一直在寻找儿童能够给课程编制者提供什么，那就是儿童特有的文化方式，这是儿童发展的“胚芽”。他同时强调儿童的成长基于儿童文化与人类共同文化的融合，实际上在强调儿童发展建基于外在文化影

响与儿童内在文化需求的相互作用。作者试图要说明,课程对儿童理解与保护的真正意义在于尊重儿童的文化,通过儿童的文化方式引领儿童发展。

细细地品读作者所呈现的儿童文化课程,有一种思绪被打开的深深触动。这是一本有着一定哲学、社会学、文化学根基的综合性学术专著。激情中不乏理性,平实中点缀灵气,流畅中彰显深邃,作者似乎在不经意中把读者的内在思想火花点燃起来,把读者久疏磨炼的思维调动起来,把读者本已逐渐消磨的理想激发起来,开始追问自己:“儿童的本真世界、精神本原究竟是什么?”这是被诸多教师遗忘了的课程开发的真正原点。细数人类历史上赫赫有名的教育家、思想家,不少都关注过“儿童”这一主题,如卢梭、福禄倍尔、蒙台梭利、杜威等。但从儿童的文化本原、精神本原的视角去分析儿童课程的构建,从一种更具有哲学、文化学、心理学的包容性视角去分析儿童的独特精神处境与课程现实,似乎少之又少。从这个意义上说,王一军的这本专著有一定的开拓意义与价值。

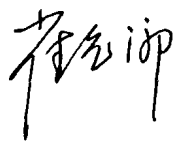
本书对儿童文化内涵的解释颇有自己的见解。作者从文化活动、文化品质、文化语言、文化形式、文化交往五个方面对儿童的独特精神世界做了刻画,即表现为“个性的生长”、“灵性的神韵”、“浪漫的色彩”、“多样的游戏”、“本真的境界”。这种呈现方式,凸显了儿童不同于成人的独特方面,展现了儿童与外部世界交往过程中的独有的活动方式和精神生长过程。在作者看来,儿童文化是确定课程目标的重要依据,直接影响课程内容的选择,是课程实施需要充分培育的“文化基因”,课程评价需要体现出对儿童的“文化认同”。

在儿童文化的视野中,作者初步形成了儿童文化课程观。课程即创造丰富的童年经历,这种“经历”具有儿童文化属性,指向“准备成人”,体现知识还原,基于整体建构。儿童文化课程开发是在探索儿童文化与外在文化对象间的理解策略;是在文化分析的基础上,唤醒儿童自身的文化意义,引导儿童调动自身的文化经验进行个体意义的文化选择,主动地在自身文化与被选择的对象间展开交流活动,通过交往寻求文化理解与融合,达到一定程度的文化认同,促进儿童自身文化的异化和自我的回归,实现儿

童文化的改进和建构。

在实践层面上,作者以轻松、明晰的笔调描绘了一幅幅真实的儿童文化课程的展开方式。一个个国内外生动的课程与教学案例,或关注为儿童的主动发展服务,或强调在互动中焕发出儿童的生命活力,亦或倾心于游戏学习,不一而足,但皆生动明快。在这些案例中,我们看到了儿童生命的成长方式,体验到了儿童文化的独有灵性,也真正感受到了儿童在其生命历程中所留下的与众不同的生命印记。作者其实反复在告诉我们,儿童就是儿童,我们的课程所给予儿童的,应当是饱蕴着儿童气息、儿童文化的独特的课程叙说方式,它与儿童紧密地交织,赋予儿童真实的发展空间。

感谢王一军让我当本书的第一个读者!希望他的努力开辟了课程研究的重要领域,希望广大读者能够从这本课程专著中得到一些启示,也希望王一军本人在教育研究的路上不断超越自我。



(作者系教育部基础教育课程改革专家组核心成员,华东师范大学课程教学研究所所长、教授、博导,教育部华东师范大学基础教育课程研究中心副主任)

目 录

序	001
---------	-----

引言 回归儿童生活世界的课程研究

一、儿童与课程疏离现象透视	003
二、回归儿童生活世界的课程研究审思	011
三、寻求新的研究视角:走向儿童的文化视界	024

第一部分 儿童文化及其课程意义

一、儿童文化研究综述	038
二、儿童文化的解释	058
三、儿童文化的课程意义	064
四、当代儿童文化危机及儿童教育的课程诉求	074

第二部分 儿童文化课程的模式建构

一、外国现代教育史上关于儿童本位课程的实践探索	086
二、课程的文化取向与儿童文化课程	096
三、儿童文化课程的价值重建	103
四、儿童文化课程开发的基本模式	111

第三部分 儿童文化课程开发的实践

一、以儿童发展为本的课程理念	129
----------------------	-----



二、以校为本的课程开发	136
三、主题单元综合活动设计	146
四、教师作为对话者的角色转换	158

第四部分 儿童文化课程开发的案例研究

一、服务儿童 主动发展	171
二、每一个儿童都是最优秀的	177
三、生命在主体互动中焕发活力	187
四、倾听儿童的声音	193
五、用游戏方式学习	201
六、在实践中掌握创造生活的本领	208
七、课程统整促进儿童整体发展	217
八、让失败远离每一个儿童	224
 结语 课程即丰富童年经历	 231
主要参考文献	242
后记	251

引言

回归儿童生活世界的课程研究

由于科学世界与生活世界的对立,人的完整的生活世界往往被科学世界所独占、所吞食,人成了科学技术的奴隶,失去了他的丰富的、完整的人性。为此,“向生活世界回归”成了当前学界的重要命题。在这一理论背景下,当代课程研究范式也在经历着实质性的转型,从对“科技理性”的工具性崇拜转向对“解放兴趣”的人文性追求,从真理世界的知识传递兴趣转向日常生活世界的知识生成兴趣,从课程专家的霸权话语转向课程实践主体的多元叙述。这种范式的转移意味着课程研究从超然的符号世界回归儿童的生活世界。儿童生活世界即儿童遇到的、与之接触的一切人、事、物、时间、空间,包括他们通过情感、思想、想象和任何自然力所知道的东西,是儿童一切活动的背景。课程与儿童的生活世界相融合,就能够使儿童按照自身的发展需要塑造自己,也在自己的活动中改变自己,并不断提出新的要求,在不断解决生活实际问题中获得全面进步,最终达到形成创造性生活主体的目的。

回归儿童生活世界的课程研究,旨在改变工具性课程所造成的儿童消极接受社会文化的现实,还给儿童主动地、自主地社会化的权利,使他们自己建构起一定的文化,而不是接受、服从于某种外在的社会文化。这种课程建构的过程是儿童生活经验科学化和系统化的过程,是儿童素质结构最优化的过程,是儿童主体人格完满化的过程,也是儿童自主行为社会化的过程。在这一过程中,儿童对心理表征的主动建构既包括结构性知识,也包括非结构性知识或经验,由于教师和学生均以自己的方式建构对世界的理解,因此课程目标是多元的。从这个意义上来说,课程的实施实质上是教师和学生对世界的意义进行合作性反思和批判,是探究性主体文化的生成。这种课程无疑是儿童本位课程,是根植于儿童的现实生活和主体体验,在儿童的学习活动中生成的课程;是儿童对学什么、怎样学、学到什么程度的意识、思考和行动的过程,它具有内在文化性;是生命意义建构与经验创生方式作为课程内涵的具体概括。

早在近百年前,杜威就明确地指出了儿童与课程的脱节问题,他认为主要有三点:“第一,儿童的狭小的然而关于个人的世界和非个人的然而空间和时间无限扩大的世界相反;第二,儿童生活的统一性和全神贯注的专一性与课程的种种专门化和分门别类相反;第三,逻辑分类和排列的抽象原理和儿童生活的实际和情绪的结合相反。”^①他认为,儿童的世界是一个具有他们个人兴趣的人的世界,而不是一个事实和规律的世界。儿童世界的主要特征,不是什么与外界事物相符合这个意义上的真理,而是感情和同情。学校里见到的课程所提供的材料,却是无限地回溯过去,同时从外部无限地伸向空间。儿童的生活是一个整体,一个总体。他敏捷地和欣然地从一个主题到另一个主题,正如他从一个场所到另一个场所一样,但是他没有意识到转变和割裂。儿童所关心的事物由于他的生活所带来的个人的和社会的兴趣的统一性,是结合在一起的。“凡是在他心目中最突出的东西就暂时对他构成整个宇宙。”但儿童一到学校,多种多样的学科便把他的世界加以割裂和肢解。已经归了类的各门科目是许多年代的科学产物,而不是儿童经验的产物。杜威指出的这些问题至今并没有得到有效解决,在课程开发活动中普遍存在儿童与课程疏离的现象。

(一) 课程目标没有关照儿童身心发展的一元性

在具体实践中,课程目标分为三个层次。第一层次是作为课程结构体系建构的培养目标。我国2001年开始实施的基础教育新课程的培养目标表述为:“要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优秀传统和革命传统;具有社会主义民主法制意识,遵守国

^① 杜威. 儿童与课程[A]. 吕达等主编:杜威教育文集(第一卷)[C]. 北京:人民教育出版社, 2008:111

家法律和社会公德;逐步形成正确的世界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识;具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。”^①第二层次是具体课程的教学要求,反映在各类课程的国家课程标准之中。“国家课程标准是教材编写、教学、评估和考试命题的依据,是国家管理和评价课程的基础。应体现国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等方面的基本要求,规定各门课程的性质、目标、内容框架,提出教学和评价建议。”^②第三层次是具体教学活动中的教学目标设计。“依据各门课程的特点,结合具体内容,加强德育工作的针对性、实效性和主动性,对学生进行爱国主义、集体主义和社会主义教育,加强中华民族优良传统、革命传统教育和国防教育,加强思想品质和道德教育,引导学生树立正确的世界观、人生观和价值观;要倡导科学精神、科学态度和科学方法,引导学生创新与实践。”^③在这里,第三层次的教学目标和第一层次的培养目标具有一致性,第二层次的具体课程目标明确在“知识与技能”、“过程与方法”、“情感、态度、价值观”三个维度上加以设计。不管是哪个层面的课程目标,都是我国“德、智、体、美、劳”等全面发展教育目标的具体化。无论是德、智、体、美、劳,还是知识、技能、过程、方法、情感、态度、价值观,以及创新精神、实践能力、科学素养等,都是把儿童的整体发展等同于具体目标要素的相加,尽管目标很全面,但并不是和谐的整体,因为它脱离了儿童身心发展的一元性。

“人总是超过了他对自己所知或所能知的一切。”^④在人类认识自身的历史上,几千年来,身体和感官一直被看作心灵和理性的对立面,而且被降

① 钟启泉、崔允漷、张华主编. 为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[C]. 上海:华东师范大学出版社,2001:4

② 同上:6

③ 同上:6

④ 雅斯贝斯. 雅斯贝斯哲学自传[M]. 上海:上海译文出版社,1989:19

到次要的位置。美国新实用主义美学家舒斯特曼(Richard Shusterman)指出:“对身体的关注被哲学家典型地视为一个在根本上只是个人的、私人的,甚至自私的玩意儿,它背离伦理和政治的更广泛的社会目的。我认为这种看法是完全错误的。不仅身体受到社会目的的塑造,而且身体也促成社会目的。我们的身体就像我们的心灵一样是公众的。身体通常是我们心灵相遇的地方。差不多像通过你的语词一样,通过你的身体的表现,我明白你所感受和思考的东西。”^①他认为通过身体美学的训练,能帮助我们重新构造自己的感受态度和习惯,从而让我们面对不同种类的感受和身体行为具有更强的适应性和容忍度。“身体美学的感觉既不能解释也不能辩护我们的审美判断,然而却可以帮助我们提高审美能力甚至道德力量。”^②梅洛-庞蒂对身体做出了这样的论述:“身体始终与我们在一起,因为我们就是身体。应该用同样的方式唤起向我们呈现的世界的体验,因为我们通过我们的身体在世界上存在,因为我们用我们的身体感知世界。”当我们在以这种方式重新与身体和世界建立联系时,我们将重新发现我们自己,“因为如果我们用我们的身体感知,那么身体就是一个自然的我和知觉的主体”^③。越来越多的研究表明,人的身体与心理是不可分割的,“人的整体远在任何能设想的客观化的事物之外”^④。人不等于德、智、体、美、劳等方面素质的相加,人的素质结构具有整体性,人的发展是身心一元的,比任何一种分解式的教育都要丰富与和谐。

身心的一元性在儿童身上体现得更加充分,这是儿童的心理特点所决定的。杜威认为,儿童经验的事物“不是分门别类地呈现出来的。感情上的生动的联系和活动的连结,把儿童亲身的各种经验综合在一起”^⑤。夸美

① [美]理查德·舒斯特曼. 生活即审美:审美经验和生活艺术[M]. 北京:北京大学出版社, 2007:中文本前言

② 同上:182

③ [法]莫里斯·梅洛-庞蒂. 知觉现象学. 姜志辉译,上海:商务印书馆,2001:265

④ 雅斯贝斯. 雅斯贝斯哲学自传[M]. 上海:上海译文出版社,1989:19

⑤ 杜威. 儿童与课程[A]. 吕达等主编:杜威教育文集(第一卷)[C]. 北京:人民教育出版社, 2008:111

纽斯认为,感觉是儿童的第一位导师,他指出:“不能预先在感觉中存在的东西,无论何事都不能存在于理性之中。因此,努力地将感觉训练得能够正确把握事物间的区别,就奠定了所有智慧和所有知性的能辨程度,以及人生活中思维能力的基础。”^①儿童身心发展的一元性决定了现实中的儿童是具体的、整体性的、活生生的,其素质提高不可能被简单规定,更不可能被标准化和机械化。现实课程强调全面发展的培养目标,实际上只能做到在德育、智育、体育、美育等方面片面的训练,难以达成儿童生动活泼地、主动地发展的目的。

(二) 课程内容缺乏与儿童日常经验的联系

刘霞老师就小学语文教材中的儿童观问题进行过专门的研究。她以义务教育课程标准实验教科书(江苏教育出版社版)为例,探讨涉及儿童观的课文。在这些课文中,有写伟大人物童年的,有歌颂现实生活中的儿童的,有以童话或神话故事的形式出现的,从中折射出小学语文教材的儿童观。课文中的“好儿童”主要有三类:刻苦学习的、乖巧听话的和天姿聪颖的。首肯的好儿童大都是勤奋认真、刻苦学习的。通过写名人、伟人小时候如何刻苦学习、勤奋认真,最终取得了成功,引导学生以此为榜样,努力学习。意在说明只有这样才能算是一名好儿童,长大以后也才能有所成就,如《怀素写字》、《他得的红圈圈最多》(邓小平)、《说勤奋》(司马光和童第周)、《梅兰芳学艺》、《徐悲鸿励志学画》、《少年王冕》等。天姿聪颖、才华过人也是课文中着力宣扬赞美的好儿童,如《司马光》、《少年王勃》、《晚上的“太阳”》(爱迪生)、《歌唱二小放牛郎》、《孙中山破陋习》等。尊敬长辈是好儿童的标准,这种尊敬一般体现在“听话”方面,如《奶奶的白发》、《送给盲婆婆的蝈蝈》、《花瓣飘香》、《一株紫丁香》、《师恩难忘》等。儿童的乖巧大都是具有成人世界认可的许多高尚的品质:向善、助人、坚强。如《七颗钻石》写了善良的姑娘,在每次善举之后总会得到奖励,肯定了善良的人总会得到好的报答;《“蕃茄太阳”》写了双目失明的残疾女孩明明开朗乐观,

① 夸美纽斯. 图画中见到的世界[M]. 杨晓芬译, 上海: 上海书店出版社, 2001: 致读者

更是心地善良的孩子,对世界充满了感激,她临走时对“我”说:“阿姨,妈妈说我的眼睛是好心人给我的。等我好了,等我长大了,我把我的腿给你,好不好?”《艾滋病小斗》讲述了恩科西是一个一出生就携带艾滋病病毒的黑人小男孩,他的身体非常虚弱,随时都有死去的可能,但是这名坚强的小男孩“不是悲观消沉,而是开始学习怎样坦然地面对生活,面对可怕的艾滋病”。刘老师认为,我们的教材更多地是以成人的视野看待儿童,用名人、伟人的标准来要求儿童,把儿童看作是“小大人”,反映出明显的成人本位的儿童观,甚至是名人本位的儿童观。^① 对这种儿童观的分析表明了现在教材内容的成人文化取向,与儿童的日常生活体验是割裂的。现实生活世界中的儿童是丰富多彩的,他们除了学习,更爱嬉戏、玩耍、幻想,还撒娇、任性、自私,他们喜新厌旧、缺乏耐心。这样的儿童在课堂上要学习的都是天才、伟人的童年,如此大的反差怎能激发学生的热情,也难以引领学生的有效发展。

作为人文教育课程,语文在启迪心灵、发展思想、磨砺心志等方面有着明显的教育优势,但由于过于成人化,很难触及儿童的生活意义与价值追求,课程功能也随之消解。数学、科学等科目在课程结构体系中占有更大的比例,科学教育与技术教育在当代基础教育中占有主导地位,由于科技教育强调的是人认识世界、改造世界的经验,很难给人以完整的生活体验,与学生的日常经验距离更远。用杜威的话说,这些科学知识体系,“它意味着不偏不倚地和客观地观察事实的能力;那就是不问这些事实在儿童自己的经验中的地位 and 意义怎样。它意味着分析和综合的能力,它意味着高度成熟的智慧的习惯和科学研究的特定的技术和设备的运用。一句话,已经归了类的各门科目是许多年代的科学产物,而不是儿童经验的产物”^②。因此,以科学教育为主体的现代课程不可避免地儿童的日常经验分离,课程内容成为外在于儿童经验的东西。

① 刘霞.小学语文教材中的儿童观探析[J].上海教育科研 2007(9):66—68

② 杜威.儿童与课程[A].吕达等主编:杜威教育文集(第一卷)[C].北京:人民教育出版社,2008:111



现行的基础教育新课程强调科学世界与生活世界的联系,但是在实际教学中教师往往从学科概念出发,对教学内容进行生活化的改造,呈现出来的生活通常是概念化的生活而不是现实的生活。像小学数学教材中诸如“鸡兔同笼”、“相遇问题”等都脱离了现实生活,像“一个水池放满水要5小时,放完水要6小时。同时往里放和往外放,水池放满需要多长时间?”这样虚假的应用题更是比比皆是。由于这种“生活化”本身脱离儿童现实生活,同样不能与儿童的日常经验建立联系。正是这种“联系”的缺失,教学内容难以纳入儿童的经验结构,儿童就难以实现内在的知识建构,儿童在没有效率的学习中慢慢失去兴趣。

(三) 教学过程无视儿童的主体地位

由于知识本位的课程观占统治地位,教学过程被简单地理解为教教科书,学习过程就是学教科书,教学总是基于教科书围绕知识的传授展开的。受科学主义的浸染,这样的教学本身走向技术化,教学过程具有明显的形式主义特征。阅读教学总是按照“初读课文,学习生字词——再读课文,理清文章思路——精读课文,逐段理解——熟读课文,概括课文主要内容和中心思想”的套路,数学教学总是按照“练习检查,复习旧知——联系实际,呈现新知——例题讲解,学习新知——尝试练习,深化理解——课堂作业,巩固练习”的套路,其他学科学习也都形成了自己的套路。这种按固定套路展开的教学已经成了教师的一种行为习惯,成为一种封闭的教学行为体系,单向地支配着教学行为的展开,完全外在于儿童,儿童只是受众,只是看客,只是配合教师和教材的工具。

这种按“套路”展开的教学过程本质上是一种目标控制的教学,教师是教学目标的代理人,教学过程具体表现为被教师控制。教师不仅控制教学的整体过程,也控制着具体的每一个教学环节,尽管有时教师给学生提供选择的机会,提供自主探究的时间,提供自由表达的空间,但都是在教师控制下的自由,学生没有真正的自由。随着儿童的回归,许多教师也试图在课堂上赋予学生学习主体的地位,或使学习过程体现学生的主体性,但往往是基于对儿童主体性的一种成人化解读,并无真正的儿童主体性可言。