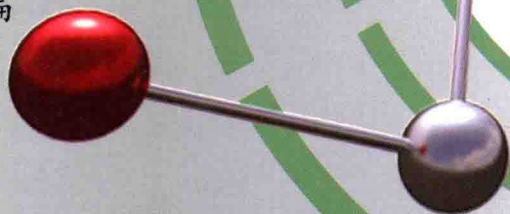


中学化学教学能力的 理论与实践探析

樊 敏 刘 林 刘玉容 / 主编



科学出版社

中学化学教学能力的理论 与实践探析

樊 敏 刘 林 刘玉容 主编

科 学 出 版 社

北 京

内 容 简 介

本书为高等师范院校化学专业教材，为教学技能训练系列教材之一，旨在培养师范生尤其是化学专业师范生的良好的教学技能。全书共 10 章，从如何备课、上课、说课、听课、评课以及化学实验、课堂设计、教学情境设计、探究教学设计等方面进行了详细阐述，希望对提高师范生的师范技能有一些积极作用。

本书具备以下几个特点：①在内容上能够结合新课程改革中提倡的许多新的教学理念；②本书中很多师范技能在理论阐述的基础上，结合中学化学教学的实践经验，具有较好的操作性，较好地解决了“为什么教”、“教什么”、“怎样教”的问题；③参与本书编写的人员是具有教学理论和教学实践经验的高校教师和中学化学教师，两者结合使本书具有较强的针对性。

本书可供我国高师院校师范专业（化学）类学生、从事中学化学教学的教师和化学教学研究人员等使用。

图书在版编目 (CIP) 数据

中学化学教学能力的理论与实践探析/樊敏,刘林,刘玉容主编. —北京:科学出版社, 2014.10

ISBN 978-7-03-041933-0

I. ①中… II. ①樊… ②刘… ③刘… III. ①中学化学课—教学研究—高等师范院校—教学参考资料 IV. ①G633.82

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 215560 号

责任编辑: 郑述方/责任校对: 胡小洁

责任印制 余少力/封面设计: 墨创文化

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

成都创新包装印刷厂 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2014 年 10 月第 一 版 开本: 787×1092 1/16

2014 年 10 月第一次印刷 印张: 15

字数: 350000 字

定价: 32.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

《中学化学教学能力的理论与实践探析》

编委会

主 编:

樊 敏 四川师范大学
刘 林 阿坝师范高等专科学校
刘玉容 成都师范学院

副主编:

刘 瑞 四川师范大学
付劲松 四川师范大学
王丽丽 四川师范大学
王 萍 四川师范大学
万 莉 四川师范大学
文 波 成都市树德中学
璞 江 成都市树德中学
谢永红 内江师范学院
王应红 乐山师范学院

编 委:

张淑兰 四川省简阳市阳安中学
吕海平 山东寿光市洛城街道第一初级中学
夏冬梅 攀枝花市第十二中学
游晓莉 四川眉山一中
余泽荣 成都市盐道街中学
张顶红 四川省武胜中学
邓贤明 四川省广元市零八一中学
张永塑 四川省犍为第一中学
曾令权 乐山市牛华中学
高 婷 山西省临汾市第二中学

前 言

针对我国师范院校部分师范生教师职业技能培养的严重缺失现象，我国教育部在2012年5月颁发了《高等师范学校学生的教师职业技能训练大纲（试行）》（以下简称《大纲》）。该《大纲》明确要求高等师范学校对在校学生要有目的、有计划地进行系统的教师职业技能训练，引导学生将专业知识和教育学、心理学的理论与方法转化为具体从师任教的职业行为方式，并使之趋于规范化，对于形成学生教育和教学能力以及学生毕业后胜任教师工作都具有重要的作用。

基于目前我国基础教育改革的新形势，如何对师范生的职业技能进行科学化、规范化的培养是我国众多师范院校进行师范教育的重中之重。而在“讲普通话和口语表达”、“书写规范汉字和书面表达”、“教学工作”、“班主任工作”4种教学技能中，“教学工作”更是各院校提高师范生师范技能训练的重要元素。

中小学教学工作技能包含内容广泛，但如果就其化学专业师范生的专业技能而言，主要包含师范生如何做好课前、课中、课后理论上的积淀和教学实践中的训练。编者以训练和提高化学专业师范生的教学技能为目的构思本书结构，并从以下几方面进行阐释。

第一部分，导论，主要阐述高中新课程改革以来，教师的角色、教学理念等发生变革，教师将面临新的挑战。

第二部分，第1～第5章，针对师范生教学的备课、上课、说课、听课和评课5个环节对师范生的教学技能进行培训和提高。

第三部分，第6～第10章，主要为了增强师范生的5种能力，即实验操作、教学设计、情境创设、课堂调控和探究教学的能力。

本书由樊敏、刘林、刘玉容主编，由夏冬梅、张永塑、张淑兰、邓贤明、吕海平、游晓莉、张顶红、曾令权、余泽荣等老师参编。由于水平有限，时间紧迫，书中肯定存在不足，欢迎广大读者批评指正！

目 录

导论 新课程与教师课堂教学能力提升	1
0.1 高中化学新课程向教师提出了新的挑战	1
0.2 新课程促使教师角色发生根本性的转变	2
0.2.1 现代社会的师生关系论	2
0.2.2 传统教师面临的挑战	4
0.2.3 教师角色转变的必然性	5
0.2.4 中学化学教师角色的转变及其发展趋势	6
0.3 师范生化学教学能力培养现状分析	9
0.3.1 新课程对职前教师的要求	9
0.3.2 高师院校对学生的教学技能培养重视程度	9
0.3.3 高师院校师范生的问题呈现	10
0.4 化学教师教学能力的概念及其特征	10
0.4.1 教学能力的概念解析	10
0.4.2 课堂教学能力的特征	11
参考文献	12
第1章 师范生化学备课能力的培养与提升	13
1.1 中学化学课堂教学准备的基本要求	13
1.1.1 有充分的教育学、心理学和教育理论准备	13
1.1.2 做好充足的备课准备	15
1.1.3 教师基本素质和熟悉各种教学内容的教学方法准备	15
1.2 中学化学课堂教学准备的基本思路	16
1.2.1 了解化学教育的历程,明确课程地位	16
1.2.2 研读课程标准、考试大纲	17
1.2.3 钻研教材	18
1.2.4 了解学生	19
1.2.5 自主选择教学行为	19
1.2.6 恰当处理教学资源	19
1.2.7 积极开展集体备课和教学研讨	20
1.3 中学化学课堂教学准备中对教材及各种课程资源的使用与处理	21
1.3.1 课程资源的含义	21
1.3.2 合理使用和处理课程教学资源意义	21
1.3.3 正确使用和处理教材的意义	21
1.3.4 合理使用和处理其他课程资源	23
1.4 中学化学备课的定义、特征、类型及其作用	25

1.4.1 备课的定义与特征	25
1.4.2 备课的类型和作用	26
1.5 中学化学备课的步骤和要求	27
1.5.1 中学化学备课的步骤	27
1.5.2 中学化学备课的要求	29
1.6 中学化学教案的组成、书写与评价	30
1.6.1 化学教案的组成	30
1.6.2 中学化学教案的书写	30
1.6.3 教案的评价	35
1.6.4 案例分析	36
1.7 师范生化学课堂备课能力提升途径及其实训	40
1.7.1 提升课堂备课能力的途径	40
1.7.2 师范生化学备课教案实训	41
参考文献	43
第2章 师范生化学课堂上课能力的培养与提升	44
2.1 课堂引入能力	44
2.1.1 课堂引入的特征	44
2.1.2 课堂引入的类型	44
2.1.3 课堂引入的作用与要求	46
2.1.4 课堂引入案例展示	48
2.2 课堂提问能力	48
2.2.1 课堂提问的特征	48
2.2.2 课堂提问的类型	49
2.2.3 课堂提问的作用	50
2.2.4 课堂提问的要求	51
2.2.5 课堂提问案例展示	53
2.3 课堂讲授能力	53
2.3.1 课堂讲授的特征	53
2.3.2 课堂讲授的类型	54
2.3.3 课堂讲授的作用	55
2.3.4 课堂讲授的要求	55
2.3.5 课堂讲授案例展示	57
2.4 板书板画能力	57
2.4.1 板书板画的特征	58
2.4.2 板书板画的类型	59
2.4.3 板书板画的作用	60
2.4.4 板书板画的要求	61

2.4.5 板书板画案例	62
2.5 语言表达能力	62
2.5.1 语言表达的特征	62
2.5.2 教师语言表达的作用	63
2.5.3 语言表达的要求	64
2.5.4 语言表达的艺术	65
2.5.5 语言表达案例展示	66
2.6 课堂结束能力	66
2.6.1 课堂结束的特征	67
2.6.2 课堂结束的类型与方法	67
2.6.3 课堂结束的作用	68
2.6.4 课堂结束的要求	69
2.6.5 课堂结束的艺术	69
2.6.6 课堂结束案例展示	70
2.7 课后反思能力	71
2.7.1 课后反思的作用	72
2.7.2 课后反思的特征	72
2.7.3 课后反思的类型	73
2.7.4 课后反思的要求	74
2.8 师范生化学课堂上课能力的培养与提升实训内容	75
2.8.1 实训目标	75
2.8.2 实训内容	75
2.8.3 实训程序	75
2.8.4 实训小结	76
2.8.5 实训作业与实训报告	76
2.8.6 实训评价	76
2.8.7 知识链接	76
参考文献	76
第3章 师范生说课能力的培养与提升	78
3.1 说课的概念及其特征	78
3.1.1 说课的概念	78
3.1.2 说课的特征	79
3.2 说课的目的和功能	80
3.2.1 说课的目的	80
3.2.2 说课的功能	80
3.3 说课的原则	82
3.3.1 科学性原则	82

3.3.2 理论联系实际原则	82
3.3.3 实效性原则	83
3.3.4 启发性原则	83
3.3.5 创新性原则	83
3.4 说课的类型	84
3.5 说课的内容	85
3.5.1 说教材	85
3.5.2 说教法	86
3.5.3 说学法	86
3.5.4 说教学程序	86
3.6 说课与备课和上课的关系	86
3.6.1 说课与备课的关系	87
3.6.2 说课与上课的关系	87
3.7 师范生化学说课能力的培养与提升实训内容	88
3.7.1 实训目标	88
3.7.2 实训内容	88
3.7.3 实训程序	88
3.7.4 示范训练	89
3.7.5 实训小结	89
3.7.6 实训作业与实训报告	89
3.7.7 实训评价	90
3.7.8 案例链接	90
参考文献	92
第4章 师范生听课能力的培养与提升	93
4.1 听课的概念、作用	93
4.1.1 什么是听课	93
4.1.2 听课的作用	93
4.2 化学听课的类型	94
4.2.1 按听课目的划分	94
4.2.2 按学习内容和学习任务划分	95
4.2.3 按照中学化学知识模块划分	97
4.3 化学听课能力的培养方法与策略	100
4.3.1 听课前的方法与策略	100
4.3.2 听课中的方法与策略	101
4.3.3 听课后的整理、交流、反思	103
4.4 师范生化学听课能力的实训	103
4.4.1 实训目标	103

4.4.2 实训内容	104
4.4.3 实训程序	104
4.4.4 示范训练	104
4.4.5 实训作业与实训报告	104
4.4.6 实训评价	104
参考文献	104
第5章 师范生评课能力的培养与提升	105
5.1 化学评课的概念、目的及其特征	105
5.1.1 化学评课的概念	105
5.1.2 化学评课的目的	106
5.1.3 化学评课的特征	106
5.2 化学评课及评课能力的类型	108
5.2.1 化学评课的类型	108
5.2.2 评课能力的类型	109
5.3 如何进行化学评课能力提升	110
5.3.1 化学评课的内容	111
5.3.2 化学评课的原则和基本要求	113
5.4 师范生化学评课能力的案例分析	115
5.4.1 反思型评课案例分析	115
5.4.2 他评课案例分析	120
5.5 师范生化学课评课能力的实训	122
5.5.1 实训目标	122
5.5.2 实训内容	122
5.5.3 实训程序	123
5.5.4 示范训练	123
5.5.5 实训作业与实训报告	124
5.5.6 实训评价总结	124
参考文献	125
第6章 师范生化学实验能力的培养与提升	126
6.1 关于化学实验能力	126
6.2 化学实验能力的培养内容及其策略	127
6.2.1 实验操作能力的培养内容及其策略	127
6.2.2 实验分析能力的培养内容及其策略	129
6.2.3 实验设计能力的培养内容及其策略	132
6.3 化学实验能力的培养案例分析	134
6.3.1 案例1展示及分析	134
6.3.2 案例2展示及分析	135

6.4 化学实验能力实训	136
6.4.1 实训目标	136
6.4.2 实训内容	137
6.4.3 实训程序	137
6.4.4 示范训练	137
6.4.5 实训小结	138
6.4.6 实训作业与实训报告	138
6.4.7 实训评价	141
6.4.8 知识链接	142
参考文献	142
第7章 师范生化学课堂教学设计能力的培养与提升	143
7.1 中学化学课堂教学及其教学设计	143
7.1.1 中学化学课堂概述	143
7.1.2 化学课堂教学设计	143
7.2 化学课堂教学设计的基本原则	144
7.2.1 目标性和可行性相统一的原则	144
7.2.2 系统性和针对性相结合的原则	144
7.2.3 整体性和集中性相协调的原则	144
7.2.4 主体性和引导性相一致的原则	145
7.2.5 传统教学媒体和现代教学媒体相结合原则	145
7.3 化学课堂教学设计的环节及其内容组成	145
7.3.1 中学化学课堂教学设计的环节	145
7.3.2 化学课堂教学设计的主要内容	146
7.4 中学化学课堂教学设计能力及其构成要素	149
7.4.1 中学化学课堂教学设计能力的含义	149
7.4.2 中学化学课堂教学设计能力的构成要素	149
7.5 中学化学课堂教学设计能力案例研讨及其实训	156
7.5.1 案例研讨	156
7.5.2 实训内容: 认识和使用化学课程标准	159
参考文献	160
第8章 师范生化学课堂情境创设能力的培养与提升	162
8.1 中学化学课堂情境创设的背景、意义及其功能	162
8.1.1 化学课堂情境教学的背景	163
8.1.2 情境教学的意义	166
8.1.3 情境教学的功能	167
8.2 中学化学课堂情境教学创设的依据及其原则	168
8.2.1 情境教学创设的理论依据	168

8.2.2 情境教学创设的原则	169
8.3 中学化学课堂情境教学创设的要求及其类型	171
8.3.1 情境教学创设的要求	171
8.3.2 情境教学创设的类型	172
8.4 化学课堂情境教学模式及其创设的途径	173
8.4.1 课堂情境教学模式	174
8.4.2 课堂情境教学创设的途径	176
8.5 化学课堂情境教学创设案例分析	178
8.5.1 常见的几种情境教学案例分析	178
8.5.2 情境教学中情境材料的选取和处理	183
8.6 化学课堂情境创设实训	185
8.6.1 实训目标	185
8.6.2 实训内容	185
8.6.3 实训程序	186
8.6.4 示范训练	186
8.6.5 实训作业与实训报告	187
参考文献	188
第9章 师范生化学课堂调控组织能力的培养与提升	190
9.1 中学化学课堂调控组织能力的概念及其特征	190
9.1.1 中学化学课堂教学组织形式简析	190
9.1.2 中学化学课堂调控组织能力	193
9.1.3 中学化学课堂调控组织失控概念以及表现	193
9.1.4 中学化学课堂调控组织的特征	194
9.1.5 有效地发挥中学化学课堂教学调控组织的作用	195
9.2 中学课堂组织调控的类型	196
9.2.1 教法调控	196
9.2.2 兴趣调控	197
9.2.3 语言调控	197
9.2.4 情绪调控	197
9.2.5 反馈调控	197
9.2.6 机智调控	198
9.2.7 时间调控	198
9.2.8 内容调控	198
9.3 中学化学课堂组织调控的策略	199
9.3.1 有效地进行课堂教学组织调控的准备工作	199
9.3.2 有效地进行中学化学课堂教学组织调控的策略	200
9.4 中学化学课堂调控组织能力的案例分析	202

9.4.1 案例一	202
9.4.2 案例二	203
9.4.3 案例三	203
9.5 中学化学课堂调控组织能力的实训	204
9.5.1 实训目标	204
9.5.2 实训内容	204
9.5.3 实训程序	204
9.5.4 示范训练	204
9.5.5 实训小结	204
9.5.6 实训作业与实训报告	204
9.5.7 实训评价	204
9.5.8 知识链接	204
参考文献	206
第 10 章 师范生化学探究教学能力的培养与提升	208
10.1 探究教学的概念、特征、原则和程序	208
10.1.1 探究教学的概念	208
10.1.2 探究教学的特征	208
10.1.3 探究教学的原则	208
10.1.4 探究教学的程序	210
10.2 探究性教学方法与策略	211
10.2.1 探究教学方法	211
10.2.2 探究性教学策略	215
10.2.3 探究教学中存在的问题及误区	218
10.3 化学探究教学能力培养案例分析	220
10.3.1 探究新知识案例	220
10.3.2 探究实验案例	222
10.4 探究教学能力的实训	223
10.4.1 实训目标	223
10.4.2 实训内容	223
10.4.3 实训程序	224
10.4.4 示范训练	224
10.4.5 实训作业与实训报告	224
参考文献	224

导论 新课程与教师课堂教学能力提升

学习目标：①了解高中化学新课程的改革背景。②深入理解高中化学新课程提出的理念。③熟悉新课程改革对中学化学教师的能力要求。

0.1 高中化学新课程向教师提出了新的挑战

自 1978 年改革开放以来，我国基础教育取得了辉煌的成就，基础教育课程建设也取得了显著的成绩。但是，我国基础教育总体水平还不高，原有的基础教育课程已不能完全适应时代发展的需要，因此，我国教育部在 2001 年 6 月颁发国家《基础教育课程改革纲要（试行）》（以下简称《纲要》）。《纲要》中对教师的教学提出了更高的要求，要求“教师在教学过程中应与学生积极互动、共同发展，要处理好传授知识与培养能力的关系，注重培养学生的独立性和自主性，引导学生质疑、调查、探究，在实践中学习，促进学生在教师指导下主动地、富有个性地学习。教师应尊重学生的人格，关注个体差异，满足不同学生的学习需要，创设能引导学生主动参与的教育环境，激发学生的学习积极性，培养学生掌握和运用知识的态度和能力，使每个学生都能得到充分的发展”；“大力推进信息技术在教学过程中的普遍应用，促进信息技术与学科课程的整合，逐步实现教学内容的呈现方式、学生的学习方式、教师的教学方式和师生互动方式的变革，充分发挥信息技术的优势，为学生的学习和发展提供丰富多彩的教育环境和有力的学习工具”。

在《纲要》中，在教师传授知识时对师生关系的协调处理、对学生独立性和自主性的培养、对学生学习的“导”以及关注每一个学生的发展等方面，均要求教师的教学理念和教学方式必须发生根本性的变革。教师的培育与发展是课程改革得以成功的根本保障，他们既是课程改革的改革对象，同时也是课程改革的参与者与实施者。既然教师在新课程改革中是改革的对象之一，那么，新课程又对教师的课堂提出了哪些方面的要求，教师培育又将由什么理论来指导呢？

新课程在课堂教学方面将给教师带来新的挑战，如教育理念、教育方法、教师角色、教学行为、教师专业素养发展等。

教育理念即教育的理想和信念，是指导我们科学把握课堂教学的标尺和航标灯，先进的、得当的理念可以使课堂出现意想不到的教学情景和效果，落后的观念会导致课堂教学了无生趣。可见，教师的教育理念影响着课堂教学的质量和效率。新课程改革中，我们已经对过去传统教学中不符合社会发展，不利于学生发展的教育理念进行摒弃，打破传统课堂教学中的教师“一言堂”、“以教师为中心”、“教师权威”等观念，提倡在新课程的课堂教学中实行“教为主导，学为主体”、“一切以学生的发展为中心”等方针。师范院校和其他承担基础教育师资培养和培训任务的高等学校及培训机构应根据基础教育课程改革的目标与内容，调整培养目标、专业设置、课程结构，改革教学方法。中小学教师继续教育应以基础教育课程改革为核心内容。地方教育行政部门应制定有效、持

续的师资培训计划,教师进修培训机构要以实施新课程所必需的培训为主要任务,确保培训工作与新一轮课程改革的推进同步进行。

0.2 新课程促使教师角色发生根本性的转变

韩愈《师说》有云:“师者,所以传道受业解惑也。”这是对传统教师的地位和作用进行了一个高度的浓缩。过去,在人们看来,教师和学生之间就是一种单纯的知识传递和知识接受关系,学生、家长都普遍认为教师在知识、技能、道德等多方面都有绝对的权威,师生关系单一,教师的角色也单一。在我国中学课堂教学和师范学校本科生的微格试讲中,我们还能经常看到这种传统教师角色的继续沿袭。然而,网络信息技术飞速发展,基础教育观念急剧变化,这些都将对传统教师的角色产生强烈的冲击,师生之间再也不完全是单纯的师与生关系了,而是变得越来越多元化,教师在课堂教学中所扮演的角色也将是双重甚至多重角色了。

0.2.1 现代社会的师生关系论

教师和学生课堂中的地位,长期以来都受到广泛的关注与研究。尽管无数的学者都曾悉心研究教学中的教师和学生关系,但时至今日,仍然没有一个统一的界定。遍观学者们对古今中外的师生关系地位的研究,基本上有如下观点。

1. 教师主体论

赫尔巴特在其《普通教育学》中曾经有很多教育思想的沉淀,其中有著名的“儿童管理论”。这种理论与卢梭尊重儿童自然发展的思想理论刚好相反。赫尔巴特认为,“最初儿童并没有能下决断的真正意志,只有一种处处驱使他的不驯服的烈性,这是不守秩序的来源;它既扰乱成人的计划,也把儿童的未来人格置于许多危险之中。”教师“如果不坚强而温和地抓住管理的缰绳,任何功课的教学都是不可能的。”因此,赫尔巴特就把班级管理乃至学生管理看作是与教学、德育同等重要的教育行为。赫尔巴特还认为,在教学中,必须有绝对的权威协助,教学才能有奇特的效果,“人心屈服于权威;权威能拘束心的出乎常规的活动,因此,在压制一种倾向于邪恶的、正在成长的意志时,权威可以有很大用处。”而教师正是这种权威的承载者,教师担负起对学生知识传递和道德上的教导的权威。赫尔巴特的这种观点代表了传统师生地位的说法,把教师在教学中的主体作用推向了极端,变成了“教师主体论”。教师主体论强调外因对儿童发展的重要作用,重视教师在教育中的支配地位,但是由于其过于重视教师的作用,压制了学生主动性和积极性的发挥,容易导致忽视儿童的心理发展特点,不利于甚至阻碍了学生的健康发展的后果。

2. 学生主体论

杜威认为人们在社会中参加真实的生活,才是身心成长和改造经验的正当途径。所

以教师要把教授知识的课堂变成儿童活动的乐园,引导儿童积极自愿地投入活动,从活动中不知不觉地养成品德和获得知识,实现生活、生长和经验的改造。杜威还主张学生“从做中学”,认为儿童不从活动而由听课和读书中所获得的知识是虚渺的。杜威在“教育即经验”中谈到,在教育过程中主要不是教给儿童既有的科学知识,而是让儿童在活动中自己去取得经验。

因此,杜威的“儿童中心说”,完全主张教学应从儿童的兴趣和成长入手,淡薄书本知识和教师的讲授,提倡学生从大量的实践活动中学习知识。杜威的观点极大地提高了学生在教学中的绝对主体地位,对学生的发展有积极作用。但是,他几乎完全排斥教师在教学中的引导和帮手的作用,这样,无疑会对学生的学习带来负面的影响,使得学生的这种学习长期处于无序和盲目之中。

3. 双主体论

“师生双主体论”认为,教师和学生各自带着自身的主体互相结合,从而组成一种合理的双向互补的结构,教学过程是在主体间相互交往的前提下,以认识为基础,教育者对受教育者施加影响的过程。教师和学生无论从特性上还是从功能上,都应该说是主体,教育内容自然是客体了。不过,很多学者对这种“双主体论”的评价是“在教学中,如果教师的‘教’成为主体,那么学生的‘学’和学生学习的‘学习内容’就成为客体;相反,如果学生的‘学’成为主体,那么教师的‘教’和教的‘教学内容’就将成为客体”,这样的评价就会把原本师生的教学活动的统一体严格区分开来,使得教与学不再是一个统一体,这无疑违背了哲学中辩证统一的观点。

4. 主导主体论

由于很多学者长期困扰在到底是“教师为主体”还是“学生为主体”的纷争中,难以判断哪一种观点是正确的,另外的学者便对这两种观点进行评判与解析,提出“主导主体论”,即在教学过程中,以“教师为主导,学生为主体”的教学指导思想。该思想最初由20世纪苏联学者提出,后逐渐被我国广大教育工作者接受,尤其在新一轮课程改革中,该“主导主体论”被认为是课程改革的主要指导理论之一。但是该理论也有释义混淆之处,有学者认为,如果在教学的整个过程中,教师均为主导,学生均为主体,这二者不是一个有机统一的关系,将会导致教学上的错位,因为理论淡薄教师主体地位的体现,必将削弱教学效果。因此,教师应该在“教”的过程中成为主体,学生的“学”和“教学内容”成为客体,而教师在学生的“学”中成为主导,学生成为主体,“学习内容”成为教师与学生共同的客体。否则,“主导主体理论”将会滑落到“教师中心”或“学生中心”的轨道上来。

5. 互为主体论

互为主体论,有学者也称之为“超越主客关系论”。在任何教学过程中,只要提到主

体、客体、主导等观念，都绝对逃不过“二元论”思想的窠臼，都必将把原本“教”与“学”这个辩证统一的过程不同程度地割裂开来，呈现二者的对立性与不可调和性。教学活动是人与人之间的活动，这种活动是交往性的、相互性的，并不存在“主体”与“客体”的说法。

0.2.2 传统教师面临的挑战

历数中国几千年教育过程中的教师地位和作用，教师在元朝就被列为“第九等”公民，在二十世纪六七十年代更是被冠以“臭老九”的桂冠，在改革开放以来，才被正身，回到正常状态中来。于是，教师迎来了自己的春天，被社会嘉以许多美誉，如“教育事业是太阳下最光辉的职业”、“教师是蜡烛”、“教师是园丁”、“教师是人类灵魂的工程师”，很多教师感到自己的工作得到社会的认可，认为自己教学艺术达到巅峰状态，不需要更多进取，永远都可以保持自己最佳的教学高峰。殊不知，随着政治、经济、文化的飞跃进步，教育也在发生翻天覆地的变化，教学中的要素自身也在产生深刻的转变，传统的教师感到压力越来越大，他们正在面临的巨大挑战主要来自以下几方面。

1. 教育观念上的挑战

观念，又为思想意识，是人们在实践当中形成的各种认识的集合体，人们会根据自身形成的观念进行各种活动。由于应试教育长期在人们心中占据很重要的位置，知识的传授与培养学生能力相比显得尤为重要，部分教师在传统观念影响下，不顾学生接受知识的能力和改良教学方法，利用“填鸭式”、“满堂灌”等形式对学生进行灌输式教学，培养了一大批缺乏主动性、创造性、灵活性的“产品”学生，教育强国就成了形式主义。

2. 教学习惯上的挑战

习惯是在长时间进行的一种行为方式的养成，一旦形成，改变起来并非易事。教师在长期教学中将形成自己的教学习惯，部分教师基本上在一节课程中的结构是“复习旧知识，引入新课；教授新知识；布置作业”，学生长期接受这样按部就班的课堂教学，早就被消磨掉学习的乐趣和积极性，谈不上教学效率如何提高更谈不上培养学生复合型的能力，这样只能使学生或思维呆滞、或能力平常、或成为机械盛装知识的容器而已。

3. 教师自身素养的挑战

教师素养，即指教师为了履行职责、完成教学任务所必备的素质修养。归结起来教师应具备的具体职业素养分为：思想政治素养、道德品行素养、科学文化素养、能力素养和身体心理素养等。俗话说“教师要给学生一碗水，自己要有一桶水”，这是对教师知识储备上的要求，这只是形态上的东西，教师可以将自己的水都倾倒给学生，殊不知，