



教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

课程实施与教学创新

KECHENGSHISHIYUJIAOXUECHUANGXIN

主编 张廷凯

中央广播电视大学出版社

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

课程实施与教学创新

主编 张廷凯

中央广播电视大学出版社

北 京

图书在版编目 (CIP) 数据

课程实施与教学创新/张廷凯主编. —北京: 中央广播电视大学出版社, 2007.7

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

ISBN 978-7-304-03890-8

I. 课… II. 张… III. 课堂教学-教学研究-电视大学-教材 IV. G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 119091 号

版权所有, 翻印必究。

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

课程实施与教学创新

主编 张廷凯

出版·发行: 中央广播电视大学出版社

电话: 发行部: 010-58840200 总编室: 010-68182524

网址: <http://www.crtvup.com.cn>

地址: 北京市海淀区西四环中路 45 号

邮编: 100039

经销: 新华书店北京发行所

策划编辑: 来继文

责任编辑: 钟 和

印刷: 北京集惠印刷有限公司

印数: 0001~6000

版本: 2007 年 7 月第 1 版

2007 年 7 月第 1 次印刷

开本: B5 印张: 15.5

字数: 276 千字

书号: ISBN 978-7-304-03890-8

定价: 21.00 元

(如有缺页或倒装, 本社负责退换)

前言：创新教学课程的学习路线

在张廷凯研究员主编的《课程实施与教学创新》付梓之际，中央广播电视大学（以下简称中央电大）创新教学课程组的老师们深感“创新教学”这门课程确实需要加大合作研究的力度，更多地吸收高校、科研单位和电大系统的教学资源，更大程度地吸引广大电大学习者（作为工作和生活在教学一线的宝贵的教学资源），主动挖掘师生两方面教学经验支撑下的学习潜能，共同关注基础教育深化改革时代的教学创新的理论与实践问题，密切教、学、研多方面的交流与互动，建立课程教学、研究与开发的富有创新意义的发展模式。

为此，下述问题值得本书的读者朋友在正式参与课程学习之前，乃至在其后的教学过程中，加以了解和思考。

一、创新教学课程的由来和特色

中央电大的创新教学课程最先在 2001 年秋季开始，作为小学教育（专科）和教育管理专业（本科）的选修课程开设。这门课程的诞生体现了电大系统办学的优势和中央电大学历教育与非学历教育沟通的成功经验。参与课程开发的教学力量包括试点电大和中央电大中国电视师范学院的有关老师，课程管理涉及电大继续教育部门（中央和地方协同）和地方（尤其是东北地区）教师继续教育机构，课程资源建设分工协作，最终实现以中央电大教学部门（师范部）为主导的课程建设模式。原课程使用的文字教材（刘敬发主编《教学创新探索与实践》，黑龙江教育出版社 2001 年版）的内容体系包括：一、绪论；二、创造性思维与教学创新；三、创新性教学案例研究与评析；四、创新型教师的教学特色；五、创新型学生的学习特色；六、教学创新的目标与评估；七、教学创新环境。

世纪之交时代背景下形成的创新教学课程，其设计体现了如下特点：

第一，适应了改革开放时代对于教学改革的普遍期待和局部先行试点经验推广的要求。中央电大两大教师教育类专业将此作为选修课程，供学

习者使用，客观上对于传播创新教学的观念起到了推动作用。同时作为教师继续教育的教材，一定程度上促进了一些地方教师专业化发展的培训与学习。“创新”这个当前时代最绚丽的语汇，在课程学习者的教育观念中，逐步清晰化为融合教学改革成功经验的素质特征、思想方法和实践方案，丰富了当时的课程与教学理论的素材。这可以概括为电大开设创新教学课程初期阶段的主要社会效能。

第二，尝试总结了局部教学改革经验背景下教学理论与创新精神相结合的有关教学及其研究与评价的基本认识。重视运用一般教育理论和心理学知识来看待教学改革实验中的创新理论问题，借重一般中小学教师工作经验所熟知的事例和语汇，在提倡创新教学实践的大前提下，对于传统教学理论作出了必要的重新解释和补充。这可以认为是电大开设创新教学课程初期所企求的主要理论贡献。

第三，在知识体系构建上形成理论、案例、教师、学生、管理和环境的基本要素的认识。在实践尚不充分的情况下，根据原有的教学理论及其指导下的教学改革实践的认识，尝试建立一种认识的范式，体现电大教育面向实践、寻求教学创新问题解决的价值取向。面向中小学教师教育教学工作实际的前沿课题，建设实用型的致力于提高一般教学素质的课程，这可以总结为电大服务教师终身学习的自主创新的一个举措。

电大创新教学课程原使用的文字教材《教学创新探索与实践》，作为全国中小学教师继续教育的推荐用书，受到国家教育部师范司的肯定，体现了世纪之交特定历史时期教师教育教材的一些原则性方向。包括：加强反映现代教育思想、现代科学技术发展和应用；运用教育理论和方法、优秀课堂教学范例来总结教学经验，帮助教师提高实施素质教育的能力和水平；反映基础教育课程改革的新思想和新要求，促进教师尽快适应改革的需要；注重科学性、先进性、针对性和实效性的统一。由主编概括的文字教材所具有的特点是：确立以学生为本的教学观；重视激发学生的思维活力；转变陈腐的教学观念；正确对待每一位学生。

二、创新教学课程新教材的特点

本次新出版的课程文字教材，体现了创新教学这门课程和实践本身的发展。全书围绕课程与教学的重大实践课题，分列八章，专门讨论了中小学教师工作实践中经常遇到的一系列课程与教学的理论问题。如：

针对教师对课程处理的一些难题，讨论了教师课程工作的核心问题：

如何从文本课程入手并超越文本课程，关注生成性课程和开发有利于课程实施的课程资源，充分调动教师课程实施的创造性；针对教师在课程设计中的问题和需要，探讨课程目标的设计与课程过程的安排，如何创造性地设计需要的课程；针对创新教学中的评价难点，讨论了教学评价观念和方法的改变，引入了过程评价的新方法；针对多年来学校课程管理中存在的问题，探讨人性化的学校课程领导，尤其是教师作为课程领导者的角色；针对在日常教学活动中培养学生创新精神和实践能力的重点要求，讨论了在课程实施中如何保持“双基”的优势而同时发展富有创造性的实践能力这个素质教育的核心问题；针对课堂教学实践中教师对于教学策略的掌控不足，专门介绍了教学改革的新基本理念和新基本策略；针对知识经济时代学习者个体终身学习的素质要求，专门对比分析了传统的维持性学习和我们所倡导的创新性学习的差异；针对新课程改革以来教学研究问题上教师们普遍面临的困惑问题，讨论了教师通过教学创新实践发展自己的专业素质的有效途径，即教学反思和校本教研这两条教师专业发展的必由之路。

新版文字教材在每个学习专题的正文前面提出了作为学习指南的“学习提要”，在正文后面提供了学习内容的“小结”和针对实践问题的“思考与练习”题目。内容设计方面，在划分为八个专题的基础上，力求实现知识呈现的模块化，倡导联系实际工作的自主、创新性学习。

三、创新教学课程的学习策略

如何联系实际学习好创新教学这门课程？参加教学的每一个人都会正视这个基本的学习问题。从电大教学的管理规程上讲，由于本课程目前还只是一门选修的课程，主要是满足深入学习和运用课程与教学理论的实际需要，其教材由中央电大提供资源服务，各地也可以选择其他相关主题的教材使用，教学的过程管理、支持服务和课程考核均由地方电大自行安排。为便于开展课程教学方面的实验，建议统一选择由中央广播电视大学出版社出版的文字教材，为此，我们对于选用本文字教材的单位，保留合作开发教学辅助资源、共同研究教学问题的机会，同时对于学习本书的学员朋友，提供如下学习策略的建议：

第一，坚持联系自己的工作体会，认真阅读并思考书上的教学案例，用事例来带动理论知识的学习。重视运用案例学习的方法，首先要通晓案例事实，其次要理解其中关键的情节所包含的课程与教学的道理，并努力结合自己的专业经验，强化问题意识，对所涉及的理论达到融会贯通。

第二,坚持对照自己工作中的认识,认真阅读书上对现实问题的分析讨论。在领会作者思路的基础上,发现本书对于教师职业生涯中所普遍关注问题的揭示,力争使自己达到从阅读文字教材,到自身专业素质发展的规划,均能在本书内容的学习中达到与专家进行对话,获得专家的建议。

第三,坚持联系实际工作的感受,如实记录学习本书时的疑问和收获体会。利用同学聚会或网上交流的机会,将自己的学习体会讲出来,并征求同学或老师的看法,逐步积累教学过程中的学习体会和专门收集到的素材,从中提炼出一些重要的问题,尝试写作小论文或积极准备创新教学方面的资料与素材,与中央电大课程组老师取得联系,争取在毕业论文选题时顺利形成自己的选题,做出优秀的毕业论文。

第四,坚持能力发展和获得课程学分的统一,将具体的考试要求贯彻到课程学习的全过程之中,对于如何有效地考核学习过程的质量,积极出主意、想办法,为中央电大课程组后续可能提供的考核服务出谋划策,以主人翁的态度、以各种可能的途径,创造性地发表自己对于本课程学习的真知灼见。

四、创新教学课程与教改实践

电大的创新教学课程在教学改革实践中应运而生,同时又要为推动教改实践服务。适应素质教育要求的价值理念和教育教学改革中的理性思维方法,是我们这门课程所追求的、希望对于中小学教师参与教改实践有所帮助的主要方面。

虽然目前我们不要求在教学设计中规定课程实践教学方案的内容,但从本课程的内容和目标特点来讲,联系教改实践的教学实在是太重要了。辅导教师应该全面掌握书中的案例资料,做到能够引导学生联系本人所处的教学情境来加深理解和分析这些案例的材料。学习者更有必要意识到学以致用实际好处,能够在学习过程中紧密联系一个方面的实践活动中真实的情形来对照学习文字教材所表述的内容。

如果能够实现上述教与学的设想,再加上在学习过程中不断积累“教育叙事”的素材,我们的学习其实就已经在逼近“课程与实践的融合”这个目标了。这是我们课程建设的一个理想,也是在本课程的学习中我们所提倡的一个理想的学习方式。

知行统一的观点,在我们创新教学的课程学习中,也就是要达到通过我们课程教学双方的努力,将创新教学课程的学习与积极从事教学改革实

践二者在内涵和时空上都高度地统一起来。这应该成为本门课程的一个鲜明的特色。

五、创新教学课程的发展方向

成千上万在基层工作和生活着的参与我们电大教师教育的学员朋友，他们在教学改革的一线所面临的挑战，多数时候会是必须独自面对的问题。创新教学课程的教学内容，远不能穷尽我们全体学习者所切身体会到的知识学习、实际问题解决的具体要求。学习者的创造潜力也是无止境的。我们有理由相信，本门课程生命力的不竭源泉，就存在于学员朋友们学无止境的信心当中。要实现理想的课程价值，首先有赖于学习者加盟到分享这门课程的开放学习的过程中来。为此，我们可以用实际的行动来共同描绘这门课程的发展方向。

第一，我们的课程是一个学习共同体，所有参与其中进行学习的人，都可以在课程学习中找到自己志同道合的朋友，在学习的过程中共享学习、提高教学业务水平过程，增强自信心，提高投身教学改革的理论和实践的能力。

第二，我们的课程要开放相应的学习资源，在充分挖掘作者的个人资料的基础上，我们更鼓励全体参与学习的朋友以适当的方式贡献自己的学习体会和研究成果，尽你所能，为你所需，大家齐心协力，共同建立起可持续发展的“学习生态”环境。

第三，课程运行一段时间后，通过课程组的调查研究，我们将设计一种开放的课题研究，吸收学习过本门课程的老师，来回顾总结学习的收获，继续研究创新教学在工作实践中的具体问题，将课程学习引向我们终身学习的进程。这种课题研究的优秀成果，又将成为创新教学课程教学内容更新的重要依据。由此，我们可以在一定程度上实现学习者自主发展与开放教育的课程发展相统一的良性循环的新机制。

学员朋友们，我们正处于一个需要创新而且时刻可能遭遇创新精神激荡的前所未有的时代。在建设创新型国家的伟大实践中，我们电大创新教学这门课程能否发挥自己独特的作用呢？我们期待着您用创新教学的实际行动来作出肯定的回答！

邹 峻

2007年5月

课程实施与教学创新课程组

课程组长 邹 峻

主 编 张廷凯

编 写 者 张廷凯 刘翠航 罗生全
张天宝 邹 峻

主持教师 邹 峻

第一章 文本课程与实际课程 (1)

 第一节 教师对课程文本的解读 (2)

 第二节 从预设的课程到生成的课程 (7)

 第三节 作为课程实施的课程资源开发 ... (15)

第二章 课程目标与课程过程 (27)

 第一节 为达成目标而设计实施 (28)

 第二节 在过程中完善目标和实施 (44)

第三章 结果评价与过程评价 (59)

 第一节 从结果评价到过程评价 (60)

 第二节 促进学生学习的的过程评价 (66)

第四章 从课程管理到课程领导 (87)

 第一节 课程领导及其学校角色 (88)

 第二节 学校课程领导中校长的角色与职责
 (95)

 第三节 教师作为课程领导者 (103)

第五章 强化基础与创新实践 (112)

 第一节 以基础知识和基本技能的学习为中心
 (113)

第二节	加强基础, 培养智力, 发展能力	(116)
第三节	智力因素与非智力因素协调发展	(123)
第四节	注重创新精神和实践能力的培养	(127)
第六章	教学理念与教学策略	(135)
第一节	教学改革的新理念	(136)
第二节	教学改革的新策略	(147)
第七章	维持性学习与创新性学习	(179)
第一节	接受式学习与主动参与式学习	(180)
第二节	自主性学习与学习方式的改变	(187)
第三节	创新性学习的设计与实施	(199)
第八章	教学反思与校本教研	(207)
第一节	专业引领与校本教学研究	(208)
第二节	自我反思与校本教学研究	(214)
第三节	同行合作与校本教学研究	(224)
第四节	校本教学研究的定位与实施	(230)
后 记		(236)

第一章

文本课程与实际课程

学习提要

学习本章，最重要的是了解教师在日程教育教学过程中每天都要与之发生联系的课程所具有的一些崭新的含义，明确文本课程和实际课程之间的关联，掌握从课程文本到课程实施的基本策略；理解课程的预设性和生成性之间的关系，把握课程生成的基本策略；理解课程资源在课程实施中的重要性 and 作用，开发校本课程和地方课程的相关资源。

本章内容分为三个部分：一是从哲学的角度阐述课程文本解读的必要性，分析课程文本的局限性和特征，以及它对教师和学生创造性带来的可能危害，分析解释和理解在课程文本解读中的内涵；二是对我国新课程改革中教师高度关注的课程生成性问题进行了深入分析，并提供相关案例，重点阐释生成性课程开发和设计的策略；三是梳理有关课程资源的不同概念，从学校课程和地方课程两个层面分析课程实施中的资源因素所起到的作用，以及在课程资源开发中的一些基本策略。

第一节 教师对课程文本的解读

现代课程论对课程概念的探索和发展历程表明,课程可以有多个不同意义的概念,而对课程概念的不同理解会造成教师以不同的态度和方式去落实课程实施。但无论课程怎么去定义,对于教师来说,课程的具体表现形式常常是呈现在他面前的课程文本,即遵循不同的课程理念对课程进行设计而产生的相应的符号表现形式。最常见的课程文本包括课程计划、课程标准、教科书、教师用书和练习册等。

对教师而言,对课程文本的解读是课程实施的基础,并且不同的解读也会使课程实施显现不同的特点。

一、为什么需要对课程文本进行解读

(一) 教师需要超越课程文本的局限性

课程文本的特性以及它的局限性,对教师的教学活动的影响是巨大的。为此,我们需要分析课程文本在传统教学活动中所起的作用,尤其是给教师带来的影响。

在传统教学论中,往往课程本身只是文本,传统意义上的课程文本具有以下基本特征:一是权威性。课程文本由于肩负着知识授受和道德训育的责任,实质上是一个辐射着人生价值和意义、提供生活手段和目的的中心。学生可以通过对课程的各种文本的学习获取知识,并形成课程制定者所期待的价值观、人生观与知识体系。二是理性的至上性。课程文本只有借助于理性的依据性价值和普适性价值才能建构起自身的价值。理性的尺度是课程文本选择和读解的基本策略,理性的训练成为教学过程的本质性特征之一。三是设计者意图的原始性。在传统教学论视野里,课程是经过精心组织和安排的,所以教学过程必须尽可能地领会设计者的意图。探究和再现设计者的原始意图和立场是理解文本的必由之路。^①

传统课程观所表达的基本倾向是教师可以通过对课程文本的讲解达到传授

^① 高伟:《课程文本:不断扩展着的“隐喻”》[J],载《全球教育展望》,2002(2)。

知识的目的。课程文本对客观性知识的追求是建立在语言的确定性基础之上的。课程与文本常常被等同起来,这种建立在语言的确定性基础上的课程与文本之间的关系被认为是亲密“无间”的。然而,现代课程观认为课程作为一种师生之间的关系活动,它本身不完全是直观的、线性的流程,而是充满着由于语言的不确定性而产生的冲突过程,是“有间”的。正是课程与文本之间的语言“空隙”给学生留下了自我建构知识的巨大空间。文本课程表现出了种种局限:

第一,封闭型的知识观。如果仅从文本的角度来看待课程,势必使课程的意义囿于文本的语言符号之中,知识也就成为“死”的知识。知识被人为地设定为教师与学生在教育活动中的对象物,成为占有或抢夺的目标,从而使知识在教育活动中变得封闭起来。

第二,课程主体消失在文本之中。由于传统的教学活动结构对文本单一教化功能和模仿功能的认可,文本意义、教师解释活动和受教育者的阅读活动所组成的教学结构的单一性、封闭性和确定性,排斥了受教育者的体验能力和体验空间。

第三,课程实施拘泥于技术取向,忽视价值取向。课程一旦被文本化以后,就容易导致课程实施拘泥于技术取向,使教师偏好在文本的微言大义中诠释课程,课程实践便跟随文字的方向走向操作主义。^①

要超越这些局限性,需要教师对课程文本进行积极的意义建构。

(二) 教师需要通过课程文本的解读获取课程活动的创造性

传统教学论往往局限于文本意义的确定性、教师活动的复制性和受教育者阅读活动的再现性,教学活动成为单一的封闭的组织结构。在这个结构里,教师的解释活动服从于文本单一确定的意义,同时以社会意识形态和社会发展的精神状况的原则进一步确定文本的意义,而受教育者的阅读活动则必须服从于来自文本和教师解释方面的双重压力,缺少足够的创造空间。传统教学论的根本问题在于它鼓励了受教育者的依附性,默认了教育者解释活动的复制和再现,从而使教学活动成为可以定量定型的模式化的活动而不是一种人生化、生活化的艺术,也就失去了其动态性和开放性。

长期以来,课程设计者以自己权威的地位,通过自己开发研制出的课程文本,潜在地征服了处于实践层面的师生们,并约束了他们的行为,从而使得他们失去了个性。他们被消融于一种僵化的阅读和学习活动之中,他们的创造性就这

^① 熊和平:《课程·文本·语言——兼谈课程研究的语言学转向》[J],载《教育科学》,2005(3)。

样慢慢丧失殆尽了。作为教师,要通过各种方式,比如阅读课程标准、参加教师培训等,试图去充分地理解一个课程文本,并评价课程设计者所选择的知识内容、写作意图、动机和组织架构。通过考察有关课程设计者的知识组成、个人经历、学术地位等,来了解作者所处的环境、经济和文化背景,从而进行相关的推测,希冀获得课程设计者原初的意图,从而忠诚地解释并执行之。

但后现代课程观认为:读者是由文本创造的,同时文本又是由读者写成的。课程文本意义具有无限的开放性、流动性和深切的关联性,文本的意义只有在文本之间、文本与读者之间、文本与作者之间的关联中才是可能的。教师与学生对教材的解释与理解是非常必要和有意义的。而这种理解得以可能的基础,就是师生原有的经验和观念,即解释学家所说的“成见”。每个个体都具有已有的经验,在走入课堂之前,他们并不是一张白纸。学习应该是对课程文本与已有的“成见”相互建构和融合的过程。意义不是给定的,而是生成的。海德格尔认为,成见就是理解的前结构,它是制约人们的理解的历史性因素。因为我们都处于一定的历史条件之下,所以我们的头脑中都存在着我们很难意识到的先入之见,即成见。他不仅将成见看做理解的前提,而且将“成见”看做认识事物的基础与视界。在理解过程中,解释者的视界始终存在着,并在与文本的接触中达到与别的视界融合。伽达默尔还提出了“成见是我们对世界开放的轨道”这一富有启迪性的观点,即理解不仅以成见为前提,而且同时也产生新的具有建设性的成见。这就是一种意义间的相互建构。

课程编制者所编写出的教材,可能只代表某些真理或真理的某些方面,但它首先应该是多元的和开放的,并能保证对话的继续;它不应该是“绝对真理”的表达,它应提供给教师与学生创造性发挥的绝对空间。我们的教师,也一定要发挥主观能动性,创设一个多元开放的教学环境,去引导学生进行解释并理解教材,从而发现其他的“真理”和“真理”的其他方面。

二、在解释与理解中实施课程文本

教师对课程文本的解读实际上是对课程文本的解释和理解。教师在备课、课堂教学活动、评价的教学活动过程中,都不断地进行着对课程文本的解释和理解。

“解释”从其词源上看,有两层含义:使隐藏的东西显现出来,以及使模糊不清的东西变得清楚。美国学者帕尔默指出:“解释包含了人类对以任何形

式，在任何时间和地点出现的有关原文解释的问题的全部反思。”^①

理解活动具有历史的局限性和主观性特征，它不是对文本的“客观解释”和“固有意义”的发现，而是对理解对象的“主观参与”，是“创造意义”的活动。

解释与理解都具有一定的主观性，但解释更贴近文本的原有之意，而理解更具有主观创造性的意义，属于一种创造性的解释。哲学解释学认为，理解不仅是获得对人类尚不能自知的东西的规定，而且也是对人类历史经验的参与，这种参与包括对人类本质经验的思考、对人类历史的前途的责任心。理解关心的不仅仅是真，而且还有善与美。所以，理解归根结底是对人类生活的理解，而且这种理解又将指导人类生活的实践。理解使得受教育者能超越自身的局限而走向广阔的人的生活世界，并享有丰富的精神生活，从而逐渐扩展自我的精神生活世界；它使个人的内在精神世界转换成客观的文化形式，使人们得以超越时空而进行“对话”；它使过去与现在贯通，过去的意义通过现在的生活得以展示出来；它使得人类历史的文化得以传承，也就使得人的教育成为可能，从而使他们成为人类世界中一个个丰富、独特而完整的个体。而这一切，正是教育试图通过课程这一核心的载体所应达到的教育目的的本质之所在。^②

在对课程文本的解读中，理解应该包含以下几点内涵：

（一）理解是一种感悟过程

理解就是一个人与另一个人的交流过程，包括师—生、生—生之间的交流。其结果是在“你”中重新发现“我”。正因为人与人之间可以理解，所以存在着人类共同精神，人类历史得以延续和扩展。故狄尔泰提出，理解乃是“一种使我们进入人类世界的理智过程”。

（二）理解是一种对话形式

课程文本毕竟是人类历史文化的世界，是课程设计者精心组织后的世界，是一个独立的他人的表达的世界，是他人用象征来揭示自己的价值观与理念的世界。他们的表达形式的“文本”，揭示了一种自我认可的意义。教师和学生则应在理解课程文本的过程中，理解生活，发现意义，扩展自己的眼界，获得对自己有益的异己世界的知识。

后现代解释学将理解作为一种对话，它反对对话中的不平等。而这种现象在传统的课程设计者、教师和学生中的表现就很明显。在面对同一个教材文本

① R.E. 帕尔默：《解释学》[J]，载《哲学译丛》，1985（3）。

② 王月芬：《在理解范式中阅读课程文本》[J]，载《教育探索》，2002（9）。

时,常常是课程设计者的观念压过教师,而教师的对教材的解释又压过并“优于”学生的理解。这种传统对话中课程编制者、教师和学生三者之间不平等的对话关系,限制了教师和学生个性的发挥,从某种角度来看,就是限制了教师 and 学生的创造力。

理解的观念强调对话的平等性和开放性。在这种对课程文本进行理解与对话的过程中,教学再不是死气沉沉,而是洋溢着生命的朝气与活力。学生不再是单纯的知识接受的客体,而是学习生活的主人,是理解他人的表达并使自身逐渐获得生活经验的完满的教育过程中的真正的主体。学习的课程文本也不再是僵死的知识体系,而是他人生活的表达,是真实广阔的历史。教师、学生与文本之间的关系,也不是简单的主客体之间的关系,而是生活的关系,是平等对话的关系。教育不是将外在于个体的知识构架强加于人,而是经由个体与“文本”之间的对话,在个体已有历史经验的参与之下,去实现新的意义的生成。个体始终作为生活的个体、历史的个体、主动参与的个体、创造的个体、表达的个体而置身于教育过程中。学生在教育过程中始终是作为完整的人而不断实现自我整体的更新,其主体的地位便从根本上得到了保障。^①

(三) 理解是一种意义建构

“理解”的根本意义在于,任何一个“文本”,当我们不去理解它们的时候,它们只是作为一个纯粹的客体存在于那里。一旦我们去理解它们时,我们就同它们建立起一种类似对话的关系。通过理解,我们可能发现过去文化或现在的异己文化对于世界的认识 and 对于真理的表达,发现他人对于世界的理解和看法。正是在理解中,人类文化给人以新的意义。这样,理解就不是一个单纯的主体对客体的单向涉入,而是在相互对话的过程中,形成一种自我揭示的行为和价值生成过程。正是在理解中,个体走向了他人,走向了意义。理解是对生活的再创造、再认识,它使表达具有了活的意义,使精神世界成为统一体,使历史成为现实,使人成为人类,使生活成为永恒,也使教育成为现实。

后现代课程观认为,课程文本的阅读,是读者把自己的理解、愿望、想象、情感和体验投射到文本的活动,复制作者和作为解释者教师的意图,既不必要,也不可能。文本的意义是通过受教育者的建构而成的,没有受教育者的自我建构和自身体验,任何意义都是外在的,从而不能深切地影响受教育者的生活。受教育者是能动的社会个体,他在阅读过程中,总是对课程文本信息进

^① 王月芬:《在理解范式中阅读课程文本》[J],载《教育探索》,2002(9)。