

现代普教信息

新课程视野下的教学探索

华东师范大学情报研究所
上海市教师进修院校图书资料协作会 编



XINKECHENGSHIYEXIADEJIAOXUETANSUO

③ 百家出版社

现代普教信息

新课程视野下的教学探索

华东师范大学情报研究所 编
上海市教师进修院校图书资料协作会

主 编：吴伟民 胡庆雯

副主编：甘民立 吕晓绮

朱震远 汤楣林

百家出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

新课程视野下的教学探索/华东师范大学情报
研究所等编. —上海: 百家出版社, 2005.6

ISBN 7-80703-355-X

I. 新... II. 华... III. 基础教育—课程—教学改革—研究 IV. G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 063051 号

主 编: 吴伟民 胡庆雯

执行编辑: 吴川灵 张 平

责任编辑: 赵 毅

新课程视野下的教学探索

华东师范大学情报研究所 编
上海市教师进修院校图书资料协作会

上海文艺出版总社

百家出版社出版、发行

(200032 上海市茶陵路 175 弄 3 号 www.shwenyi.com)

新华书店上海发行所经销 中共上海市委党校印刷厂印刷

开本 787×1092 1/16 印张 8.5 字数 170000

2005 年 6 月第 1 版 2005 年 6 月第 1 次印刷

ISBN 7-80703-355-X/G·168

定价: 10.00 元

华东师范大学情报研究所
上海市教师进修院校图书资料协作会

《现代普教信息》编委会

顾问：张玉华

主任：钱道立

副主任：姜亚萍 吴 玥

编委：(以姓氏笔画为序)

于 军	马晓林	王惠琴	李炳安	邵伟群
陈永新	金晓星	倪晓萍	唐林章	钱芝漪
黄乃宁	潘本元	薄全锋	瞿擎华	

主 编：吴伟民 胡庆雯

副主编：甘民立 吕晓绮 朱震远 汤楣林

编 辑：(以姓氏笔画为序)

卞 越	王美珍	尹德秀	朱 绯	孙又佳
邢阿丽	张 颖	张慧琴	郑 琦	胡玉琴
殷建玲				

编委会地址：上海市控江路 1535 号 邮编：200093

E-mail: xdpjxx@163. com

前 言

近年来,随着新课程改革的深入推进,中小学课堂教学正发生着悄然而深刻的变化。这是新课程对新教学的召唤,是新课程背景下教学探索的必然。而随着新课程改革的进一步深入,这种变革也正从局部范围逐步向更广阔领域扩展,从理念的呼唤逐步向结构、制度和文化等的重建的深刻的变革推进。

在新课程视野下,课程与教学原本是同一个过程中不可分离的两个方面。新课程强调教学的开放性和生成性;课程的实现即教学实施;教学成为课程的开发过程,课程成为不断变化的教学事件。新课程又赋予了教学以新的内涵,要求教学实现价值转型,切实关注学生作为整体的人的发展,引领学生学会生存和学会做人;要求转变教师的教学行为和学生的学习方式,创建新型的课堂教学文化;要求教学成为教师和学生共同建构知识和人生的过程,成为师生之间以交流、对话和合作为基础,进行文化传承和创新的特殊交往活动,等等。

在新课改推进的实践中,课程实施是核心环节,而课程实施的基本途径是教学。由此,教学变革必然是当今中小学校工作的重心和中心任务。学校领导和教师必须以新的课程理念为指导,关注新课程改革引起的教学系统内部一系列变化,对教学过程进行理性审视,建立相应的教学新理念,转变传统的教学行为,从而让新课改真正进入课堂。

为了帮助中小学和幼儿园教师、管理人员和研究人员及时了解我国新课改背景下教学改革和研究的进展和基本情况,特编辑这本《新课程视野下的教学探索》资料专辑,力求将新课程改革推进中教学探索的热点、难点、经验和成果等,客观、准确和概略地呈现给广大读者,为有关的学习、探索和研究提供信息支持。

为了确保对专辑范围内各种观点的完整和准确介绍,也为了确保对有关内容的多角度的全面揭示,本资料专辑的编排未采用严格的学科体系分类,各个类目下的内容可能交叉,请读者在查检使用时务必注意。

参与本专辑编辑等工作的单位有:

华东师范大学情报研究所

上海市杨浦区教师进修学院图书馆

上海市静安区教育学院图书资料中心

上海市徐汇区教师进修学院教育信息中心

上海市卢湾区教师进修学院信息部

上海市长宁区教育学院图书资料中心

上海市普陀区教育学院图书资料中心

上海市虹口区教师进修学院图书资料中心

上海市嘉定区教师进修学院图书资料中心

上海市浦东教育发展研究院图书馆

上海市闸北区教师进修学院现代教育技术中心

上海市金山区教师进修学院教育信息与技术培训中心

上海市黄浦区教师进修学院图书馆

上海师资培训中心教育技术与信息资料处

上海市奉贤区教师进修学院图书资料中心

上海市崇明县教师进修学校图书馆

上海市青浦区教师进修学院图书资料中心

上海市闵行区教师进修学院图书资料中心

上海市宝山区教师进修学院现代教育技术信息部

最后,真诚地感谢本书所摘编文献的所有作者,感谢他们同意本书摘引他们的宝贵成果;真诚地感谢所有参编单位的领导给予的全力支持;衷心希望这本资料专辑仍然能受到广大教育工作者的欢迎,能为促进我国中小学课程和教学改革略尽菲薄之力;更希望继续得到广大教育工作者的关心和支持,能听到来自专家、教师和同行的宝贵的意见和建议。

华东师范大学情报研究所
上海市教师进修院校图书资料协作会
《现代普教信息》编委会

2005年6月

目 录

• 综述 •

新课程理念下教学改革的若干热点简述	(1)
-------------------------	-------

• 文摘 •

一、课程改革与教学改革	(7)
二、国外教学理念	(11)
三、教学模式、教学策略与教学方法	(15)
四、教学设计、教学组织	(20)
五、课堂教学探索	(24)
六、课程资源开发	(28)
七、教师教学素养、教学行为与教学艺术	(31)
八、学生学习与学生作业	(36)
九、师生关系	(42)
十、校本教研	(46)
十一、教学管理与教学评价	(51)
十二、信息技术与课程整合	(55)
十三、综合实践活动、研究性学习与双语教学	(58)
十四、中学各学科教学	(62)
十五、小学各学科教学	(90)
十六、中小学音体美教学	(104)
十七、幼儿园教学	(112)
附录 1. 教学研究论文索引	(120)
附录 2. 教学研究书目	(124)
附录 3. 教育教学相关网址	(129)
后记	(130)

新课程理念下教学改革的若干热点简述

汤悦

(华东师范大学情报研究所 200062)

新一轮基础教育课程改革于2001年秋季开始在全国范围进行实验推广。课程改革的核心环节是课程实施,而课程实施的主要途径是教学活动。因此,教学改革是课程改革的重要方面,应为人们高度关注。

新课程实施以来,每位教师都在自觉或不自觉地进行教学改革探索,一些教育研究者和教师致力于一系列的教学概念创新和理论重建,卓有成效地开展基础教育教学的实践探索,从实践层面汲取鲜活的经验,创生出了许多新的教育教学理念和具体的实践模式,其中的一些教育教学理念与实践经验所闪现的熠熠光辉,对在实践着课程改革的教师和教育科研人员开拓视野,确立现代教学理念,实现教学形态的转型具有启发意义。本文择取其中部分理论研究和教育实践的热点,与读者共同学习和提高。

一、课程改革与教学改革关系

课程改革与教学改革之间的关系问题历来是教育界讨论之热点,该方面的论述也为数不少。吴刚平先生较为辩证地阐述了课程改革和教学改革之间的关系。认为新一轮基础教育课程改革,迫切需把课程与教学作为一个整体加以综合考虑。他认为不能仅仅站在课程的立场来设计课程改革,也不能仅仅站在教学的立场谋划教学改革,教学改革的成功依赖于课程改革的整体推进。教学改革必须与课程改革联系起来,从课程教学的整体上进行综合考虑。

吴刚平先生认为,课程权利高度集中统一,课程权利表达只有自上而下的单一通道是刚性课程框架的两个重要特征。这个刚性的课程框架在理论上是不允许学校和教师根据实际情况对课程进行改动的。在实践中普遍存在的过于强调接受学习,死记硬背,机械训练等现象,很大程度上是在课程设计阶段就已经预先设定了的,大多数教师很难超越。

因此,吴刚平提出,教学改革要有较强的课程意识。在选择教学改革课题时,要站在课程的立场来审视教学问题。教学意识与课程意识所关注的重点区别体现在三方面:第一,在看待教学目标方面。教学意识的重点在于,确定一个目标,然后通过各种途径去实现这个目标,这就是有效教学;而课程意识则更

为关注目标本身是否合理,如果这个目标本身不合理,那么即使通过各种教学手段和途径实现了这个目标,也没有什么意义,是低效或无效的,甚至是负效的。第二,在看待某项教学活动的意义方面。教学意识可能关注把这项活动尽可能做到最好;但课程意识关注的重点可能在于这项活动做到什么程度才是合理的,完成这项活动的过程如何才能引人入胜,教学活动要恰到好处,要和整个教学活动的结构联系起来,要与学生的其他各项活动之间保持一种动态的平衡。第三,在看待学生的学习结果方面。教学意识可能更为关注掌握“双基”的程度,考试的分数,而课程意识则可能更为关注学生的继续发展,特别是学生的意愿、能力以及情感态度价值观方面的健全发展。

闫守轩先生也认为,课程改革与教学改革彼此相倚,没有教学改革的课程改革必定走向失败,反之亦然。他是从历史的透视和范畴的考量两个方面对此加以论述的。他从20世纪世界教育经历的三次大的基础教育课程改革的历史,说明了课程改革与教学改革彼此密切相关,相互制约。范畴的考量上,闫守轩分别从课程改革目标与教学目的,课程内容与教学内容,课程实施与课程教学的关联与差异,阐释了课程改革与教学改革的相互关系。他认为,课程改革目标与基础教育教学目的的最终实现都是通过具体的、鲜活的课堂教学来完成的。基础教育课程改革目标与基础教育教学目的一样都是教育目的在基础教育中的具体化,它们所蕴涵、传达的精神实质是一致的。在课程内容与教学内容的内涵及其关联上,闫守轩认为,我国20世纪50年代受凯洛夫教学理论影响,对课程内容与教学内容的含义在概念理解上和实践中存在诸多偏颇。要准确领会课程内容、教学内容的内涵及其关联,要把握以下三个要点:(1)课程内容与教学内容具有相同的核心组成部分,即文本化的学科知识体系,一般表现为基本事实、概念、规律等,在课程内容、教学内容中占据主导地位。(2)教学内容有不同于课程内容的组成部分,教学内容除了具有课程内容的组成内容外,还应包含有教师将文本化的间接经验再创造、内化而生成的具有教师个性特征和生命活力的教师的知识,这也应是教学内容的重要组成部分

分,也是经常忽视的方面。(3)就表现形式而言,课程内容与教学内容具有相同的载体形式,即非生命载体和生命载体。就课程实施和课程教学的关系问题,闫守轩认为,从宏观层面、课程管理的视角看,课程实施就是将课程变革方案付诸实践的过程,它是整个课程编制与管理中的一个阶段或环节。从微观层面、达到课程目标的视角看,课程实施就是具体的、鲜活的课程教学,这一课程教学的显著特征是其变革性。

因此,当前我国基础教育进行课程改革的同时,必须关注课程改革中的教学问题,百倍地关照教学改革。如果人为地置教学改革于课程改革的依附地位,课程改革的实质性目标可能会因此而失落。

杨小微教授在论文中就课程和教学关系问题,引述了西方学者的观点:第一,课程和教学虽然有关联,但又是各不相同的两个研究领域。课程强调每一个学生及其学习的范围(知识或活动或经验),教学强调教师的行为(教授、对话或导学)。第二,课程与教学肯定存在着相互依存的交叉关系,而且这种交叉不仅仅是平面的单向的。第三,课程与教学虽是不可能进行分开研究与分析的领域,但是不可能在相互独立的情况下各自运作。鉴于课程与教学有着胎联式的关系,“课程——教学”一词已经被人们接受。

二、缄默知识与教学改革

1. “缄默知识”的涵义

“缄默知识”是用来指那些无法言传或说不清楚的一类知识的。也称“默会知识”、“内隐知识”、“隐性知识”,与此相对的是“显性知识”、“知会知识”、“外显知识”。最早提出这一概念的是英国著名的物理、化学家和思想家波兰尼(M. Polanyi)。1958年他在《人的研究》一书中首次提出了“默会知识”的概念:“人类有两种知识。通常所说的知识是用书面文字或地图、数字公式来表述的,这只是知识的一种形式,还有一种知识是不能系统表述的,例如我们有关自己行为的某种知识。如果我们将前一种知识称为显性知识的话,那么我们就可以将后一种知识称为缄默知识”。波兰尼用一个通俗的例子来加以说明。例如,我们可以在成千上万的人群中辨认出我们认识的一张脸,但往往我们很难说清楚我们是如何认出这张脸的。1965年,美国心理学家 Arthur Reber 通过人工语法实验,证实了内隐学习的存在。Reber 的研究,使有关缄默知识的研究超越了思辨水平,进入了实证研究阶段。1985年,著名智力心理学家斯滕伯格(Sternberg)也提出了自己的缄默知识概念。“行动定向的知识,在没有他人直接帮助的情况下获得,它帮助个体达到

他们个人所认为是具有价值的目标”。20世纪70-80年代起,内隐学习和缄默知识引起了人们的高度关注,也影响到了教育领域。

与显性知识相比,缄默知识有两个关键特征:第一,不能通过语言、文字或符号进行逻辑的说明。在这个意义上出发,波兰尼又把缄默知识称为“前语言的知识”或“不清晰的知识”。斯滕伯格(Sternberg)也认为缄默知识具有不可言传的特点。他认为,缄默知识通常靠自己获得,是不能言传的知识,是在最低环境条件下获得的。第二,不能以正规的形式加以传递。它不能像外显知识那样,通过正规的形式,如学校教育、大众媒体等进行传递,日常生活中就有许多这种说不清但却影响着人的活动的知识。波兰尼由此而提出一个著名的论点:“我们所认识的多于我们所能告诉的”。

2. 缄默知识与显性知识相互转化的模式

从动态来看,在缄默知识和显性知识之间存在着一种“连续性”现象,它们的区分不是绝对的,它们可以互相转化。

1995年日本著名学者野中郁次郎和竹内光隆在《知识创造公司》一书中提出了缄默知识与显性知识相互转换的四种模式。(1)社会化模式:从缄默知识到缄默知识,也是个体交流共享缄默知识的过程。在社会化的过程中获得默会知识的过程是通过社会或团体的共同活动来进行的,最常见的是工厂中惯用的“师徒模式”。(2)外化模式:从缄默知识到显性知识。通过努力个体可以在一定程度上将缄默知识转化为显性知识,并将之传授给他人。外化是知识创造的关键,因为知识的发展过程正是缄默知识不断向显性知识转化和新的显性知识不断生成的过程。(3)组合模式:从显性知识到显性知识。这是一种把概念综合成知识系统的过程。个人抽取和组合知识的方式是通过文献、会议、电话交谈等媒体或计算机通信网络来实现,学校中的教育和训练通常采用的是这种形式。(4)内化模式:从显性知识到缄默知识。这是把显性知识应用为缄默知识的过程,它与活动式学习密切相关。

3. 缄默知识与教学的关系

虽然缄默知识经常不为人们所注意,但这并非说明缄默知识在人类实践活动中没有价值,缄默知识是非常重要的知识类型,它支配着整个认知活动,很多情况下,缄默知识都是个体获得显性知识的向导和背景知识。对缄默知识的关注,与企业界相比教育界虽然迟了一步,但目前已引起了教育界人士的广泛

注意。

石中英教授认为,“在教学过程中,不仅存在着大量的显性知识,而且也存在着大量的缄默知识。从类型上说,既存在着教师的缄默知识,又存在着学生的缄默知识;既存在着有关具体教学内容的缄默知识,又存在着有关教授和学习行为的缄默知识,还存在着有关师生交往的缄默知识,存在着与社会知识和自然知识学习等有关的缄默知识。所以,构成教学认识论基础的不仅包括那些显性知识,而且 also 包括了大量缄默知识。”由于缄默知识的非语言性和传递的非正规性,在教学中往往被忽视。造成的结果是:“各种各样的缄默知识在教学活动中自发地产生影响。那些对教学活动有益的缄默知识或许没有得到有效的利用,而那些对教学活动不利的缄默知识又可能干扰和阻碍教学活动的进行。我们平常所说的教学‘难点’的形成一方面可能是由于课程知识本身的复杂性,另一方面就可能是由于学生所拥有的缄默知识与课程知识不一致造成的。显然,教学过程中师生缄默知识的自发作用在很大程度上会影响到教学改革的成效,影响到教学难点的解决。”

吴刚教授认为,教师的教学作为一种特殊的文化活动,其专业品质的提高有赖于通过经验的积累而产生认识,这种经验积累实际上也是一种隐性学习过程,它很难被清晰观察并通过明确的外部活动改变。如果教学的专业知识主要建立在默会知识的基础上,这就提出了两个基本假设:(1)教学专业知识是一种非传递理解的实践知识。(2)教学创新依赖于教师的教学专业知识。普通知识可以通过正规教育途径,但教学的专业知识不是通过借助语言的传递,而要通过同伴及社会组织的相互作用与对话产生分享和体认。

张民选教授也认为,“教学何尝不是这样一个存贮着大量隐性知识的专业。‘教学无定法’这句老话就从一个侧面反映出教学领域中存在着大量的有效方法,存在着大量的尚未规范和显性化了的知识”。“教育是一个特殊的研究领域。在这个领域中,教师和学生的成长一方面都有共同的成长规律;另一方面,每个教师和学生又都是独特的,有自己独特的能力性向、认知风格、成长节奏,以及由这些要素经过独特组合而形成的心理和认知结构,另外,每个教师所处的教育环境和面对的教育对象也是独特的。因此,教育领域的专业知识和能力远不止已经被教育专家发现、归纳和格式化的、编码为各种分支的教育科学知识,更丰富的知识和才能还积聚在我们每一个教师的教学和教育经验中”。张民选教授介绍说,20世纪

90年代以来,欧美国家“特别重视教师的专业反省能力和教师专业经验。要求教师不仅学习已经格式化、系统化的教育理论和方法,而且要教师探索和学习处于隐性状态的教师专业知识,促进教师隐性知识的显性化,从而实现教师终身的专业成长”。

蒋茵在《教师的缄默知识与课堂教学》的文章中说道,“教师缄默知识的形成,就其过程来看,是实践的、生活的。从个人的生成资源说,自小到大几十载所接受的学校教育经验、课堂教学模式早已深深纳入个体认知过程;走上工作岗位后,周围‘天然合理’、‘大同小异’的教学模式,使得课堂习惯性地成为可‘演练’的技能工场。这种认知根深蒂固地存在于教师的个人知识中,自然而然地支配着他现在的行为方式,而且几乎不需要他思考就当地地支配着他现在的行为方式”。“教师在课堂教学过程中所表现出来的各种行为、态度和价值取向,很大程度上是受教师缄默的专业知识观念与教育价值观念,以及有关教育活动的一些隐性、内在的观念制约和控制的,并且将最终决定课堂教学的方向和效率。”

4. 缄默知识对教学改革的意义

既然缄默知识在教师的教学和学生的学习中发生着一定的作用。因此,在当前的教学改革中就要面对这一事实。在此问题上,石中英教授谈了如下看法:“第一,教师必须意识到教学生活中大量缄默知识的存在,必须改变自己只是一个显性知识的‘传递者’的观念以及学生只是一个‘无知’的人或‘不成熟’的认识主体的观念,特别是必须认识到学生带到课堂里的不仅有眼睛、耳朵和良好的记忆力,而且也有不知从什么地方所获得的大量缄默知识。教师必须反思自己的缄默知识以及这些缄默知识以自己的教学行为之间的内在联系,必须努力认识和理解学生的诸多缄默知识以及它们对学生学习行为可能产生的复杂影响。第二,认识和理解教学生活中缄默知识关键的一步就是要使它们‘显性化’从而才能够对它们加以检讨、修正或应用。第三,要重新审视‘实践教学’的价值。要想培养学生的知识创新意识、素质和能力,就必须在注意改革课堂教学、提高课堂教学质量的同时,重视具有‘学徒制’形式的实践教学,重视丰富多彩的科学实践、社会实践、艺术实践,等等。第四,从教学工作的各个实际环节来说,特别是从备课和教学评价环节来说,都应该考虑到相应的缄默知识。”

三、交往教学观与教学改革

1. 交往教学的涵义

交往教学论是20世纪70年代联邦德国的K.沙

勒与 K.H.舍费尔首先提出的侧重探讨师生关系的教学论思想。社会建构主义理论,社会学习理论和认知共享理论是交往教学的理论基础,它们分别为交往教学论提供了三个立论基点:(1)学习是个体建构和社会建构交互作用的过程。(2)学生的潜能可以通过社会交往而得以激发。(3)学生个体认知可以通过社会交往而得以共享。该理论以“教学过程是一种交往过程”的观点为基础,着眼于教学过程中师生关系,强调教学的教育性,把“解放”作为学生的最高目标,要求学校尽可能发展学生的个性,强调学生个性的“自我实现”。

袁维新教授将交往教学定义如下:“所谓交往教学,是指以社会建构主义为主要理论依据,以促进学生建构主体结构为基本目的,以建立师生互动、生生互动的学习机制为主要策略,以营造民主、和谐的情感氛围为基本的教学环境的一种新型的教学观和教学形式。”他认为,交往教学作为一种具体的教学形式,含有三个基本特征:(1)以建构学生完整的主体结构为基本的教学目标。(2)以建立合作性学习机制为基本的教学策略。(3)以营造积极的情感氛围为基本的教学环境。

吴全华先生将交往教学概念定义为:“是指在教育活动中交往活动的参与者或交往主体(如教师与学生、学生与学生、教师与家长、教师与学校领导等)只以语言为中介所进行的多向、多边、多层次、多维度的人际交往或沟通、情感交流和为达认同一致的相互理解。”交往的内容非常宽泛,不仅指认知过程中交往,而且涵盖师生间情感、态度、价值观等多方面、多维度的交往。交往的形式也是多边多向的。

肖川教授认为,教学中交往主要是师生交往和生生交往。无论是师生之间的交往还是生生之间的交往,都是学生个性心理发展的背景条件,二者有其一致的地方,但也有差别。由于教师的地位以及其学识修养的优越性,对学生的发展更具有深刻性和长久性,而生生之间的交往由于其更具有平等性,更无拘无束和非强制性,能更好地促进学生的主动性、创造性和民主平等精神的发展,对学生学会理解、尊重同伴,平等地接纳他人,宽容差异,对于促进社会知觉的发展、交往技能和自我意识的发展以及克服自我中心都有着非常重要的意义。其功能有如下几点:(1)经验共享;(2)学会合作;消除个人中心;(3)学会有效地表达自我;(4)发现自我;(5)增进人与人之间的相互了解、温情与信任;(6)掌握处理人际关系的技能、技巧与策略;(7)达成共识、组织共同的活动;(8)弘扬主

体性,形成健康丰富的个性。交往之所以有如上之功能,是因为教学中的交往(1)使学生间的合作与竞争成为可能,而无论是合作还是竞争均是学生学习和发展的强大动力;(2)使及时反馈成为可能;(3)使师生间的视界融合成为可能;(4)使课堂生活生动活泼、崇尚个性和主体性。

田汉族教授从交往教学要素分析提出了他的观点。认为交往教学是教师与学生以教学资料为中介以师生关系为纽带的实践活动。其构成的基本要素为三:(1)交往教学的主体要素;(2)交往教学的客体要素;(3)交往教学的物资。交往教学的主体要素是指交往教学实践活动中的具体行为者。从宏观角度来看,教学管理者、决策者是主体;从中观角度看,教师、教辅人员是主体;从微观角度看,教师、学生是主体。客体要素是指凡是进入主体认识和实践领域,为主体所认识和改造的对象。它是影响教学主体的知识、信息、精神因素等,它既是主体认识和加工的对象,又是构成主体精神世界的基本元素。有以下几类:教学内容;教学过程中的即时信息;教学中的个人知识与缄默知识。田汉族教授将进入教学过程的具有独立价值的实体性的中介因素称为教学的物资,属于教学中物的因素。主体要素、客体要素和物资要素是相互联系的系统。其中主体要素是决定性的要素,在教学时一定要强调教学的主题的地位、价值、功能。

2. 交往教学对我国基础教育的影响

作为对传统教学观念主张的“教学是一种特殊的认识活动”带来的课堂教学教师一言堂沉闷现象的反叛,我国教育理论界对教学中交往问题颇为关注。肖川教授将此现象的原因归为两点:(1)在我们的实际教学中,系统讲授作为最主要的方法,长久以来,就受到了质疑。研究表明:系统讲授的教学效果是很不尽如人意的,必须进行较大力度的改造,只有当概念和基本原理融合在各种背景之中并以各种方式来表达时,才最容易掌握,为了改革教学方法,“活动教学”就又被受到重视。而交往作为活动的主要形式,自然地进入到人们的理论视野。(2)改革开放以来,在我国教育理论界就教学目标的重点在认识上经历了一个从强调基础知识到重视智力开发与能力培养再到重视创造力、个性和主体性的不断深化的过程,而主体性的确立、弘扬和凸现,离开了交往就难以成为可能。

吴全华则言说现代教育交往的缺失和阻隔,一则意为教育交往匮乏、空白,二则更多的体现为教育交往的本质性改变或变异。其典型症候是:直接交往的减少,间接交往的增加;个人与个人交往的减少,个人

与集体的交往增加;体制外交往的减少,体制内交往的增加;交往的情感成份的减少,非情感成份的增加;自主性交往的弱化,非自主性交往的强化;交往的非历史性。导致现代教育交往缺失与阻隔的内在原由是:教育价值的偏颇、教师权威的极端化、教学组织形式和教学方法的非交往、教育管理的理性化倾向等。

蒲蕊博士撰文认为,师生交往的深层意义就在于通过加强学习,使人成为人,使人过一种有意义、有价值的生活。现实的学校教育中,师生交往被窄化为教育或教学的背景、手段、条件,从而使师生交往失落了其应有的深层意义。为了实现师生交往的“成人”目的,需要在交往中实现真正的学习。交往中的学习应注意如下问题:(1)全面性。指人的发展全面性和学习内容的全面性。(2)价值性。对教师来说,学习的目的是不断拓展自己的生命空间,不断实现心灵转换,不断创造新的自我。对学生而言,学习成了不断创造新的自我的有效方式。(3)民主性。师生交往中的学习是一种民主性学习,教师不再是控制者、知识的权威,学生不再是服从者、被动的接受者,教师与学生是处于平等的地位的、拥有完整生命的人。(4)主动性。交往中的学习是发展人的主动性的学习。(6)引导性。师生交往中学习的引导性是指教师对学生引导。(5)终身性。在师生交往中的学习是终身性的学习,教师与学生都是终身的学习者。(7)实践性。师生交往中学习的实践性是指教师与学生改造生存环境的实际行动以及形成的相应能力和态度。

肖川教授认为,交往教学,对教师意义重大,对教师而言,上课是交往,而不单纯是劳作;是艺术创造,而不仅是教授;是生活活动 and 自我实现的方式,而不是无谓的牺牲和时光消费;是探索真理的过程,而不是简单地展开结论。

魏亚琴指明,交往教学论将教学过程看作是一种交往的过程,即教学过程是教师与学生借助各种中介而进行的认知、情感、态度、价值观念等多方面的人际交往和相互作用的过程。在这一过程中,师生间的交往是教的活动和学的活动的结合点,整个课堂是师生群体在教学活动中多边多向、多种形式交互作用的人际关系网络。认知和交往密切结合,成为一个不可分割的整体。教师在教学中创造条件,让学生在交往中学习,在学习中交往。交往教学的授课模式和基本流程可大体描绘如下:设计目标→交往准备→合作探究→交流互动→评价反馈。

四、合作学习理论与教学改革

合作学习是目前世界上普遍采用的一种富有创

意和实效的教学理论和策略体系。由于它在改善课堂心理气氛,提高学生学习成绩,促成学生良好的心理品质形成方面成效显著,被人们誉为“近几十年来最重要和最成功的教学改革”。合作学习是20世纪70年代初在美国兴起,由于其理论内涵的“合作”要义,符合时代发展对人才的需求,其发展迅速,实效显著在国际教育改革中受到普遍重视,成为极富成效的主流思潮。近年来,随着我国课程改革的深入,这一教学理论与策略也得到了广泛的关注。

根据王坦先生的研究,合作学习有其深厚的理论基础。社会互赖理论认为,人与人之间的积极的合作会产生积极的互动,而竞争通常产生反向互动,在没个人努力和合作的情况下,则不会出现互动。心理学动机理论也认为,人的学习动机是借助与人际交往过程产生的,其本质体现了人际相互作用建立起来的一种积极的依赖关系。不仅如此,激发动机的最有效手段就是建立起一种“利益共同体”的关系。因此,合作学习也有利于激发和保持学生学习中最为重要的因素之一——学习动机。另外,合作学习理论还和社会学习理论有着密切的关系。因为,学习者被认为可以通过观察他人行为及其结果,总结或领悟到他人行为特征,形成规则,并通过对这些规则的重新组织,形成自己的行为。因此,学生与学生之间的深入合作,必然也能使他们互相学习。

1. 合作学习的涵义

合作学习是以学习小组为基本组织形式,系统利用教学动态因素之间的互动来促进学习,以团体成绩为评价标准,共同达成教学目标的活动。有四层意思:(1)合作学习是以学习小组为基本形式的一种教学活动。合作学习小组是以异质分组为其根本特色。在全班的合作小组之间却又有同质性。组内异质为互助合作奠定了基础,组间同质为全班各小组之间展开竞争创造了公平的条件。(2)合作学习是以动态因素之间的互动合作为动力资源的一种教学活动。强调师生互动、生生互动、师师互动。强调动态因素间合作性的互动是它的特征之一。(3)合作学习是一种目标导向的教学活动。合作学习注重突出教学的情意功能,追求教学在认知、情感、技能和人际目标上的均衡达成,所有的合作学习活动都是围绕着达成特定的共同目标而展开的。(4)合作学习是以团体成绩为奖励依据的一种教学活动。这种机制可以将个人之间的竞争转化为小组之间的竞争,从而促使小组内部的合作,使学生各尽所能,得到最大程度地发展。

2. 合作学习的基本要素

关于合作学习基本要素,国际教育理论界有不少论述,颇具指导意义的可推当代合作学习的倡导者,美国明尼苏达大学“合作学习中心”教授约翰逊兄弟俩的5要素理论。他们认为,对任何合作学习方法来说,以下5要素是必不可少的:(1)积极互赖:要求学生们必须认识到他们不仅要为自己的学习负责,而且要为其所在的小组的其他同伴负责。(2)面对面的相互促进性作用:要求学生进行面对面的交流。组内学生相互鼓励和支持彼此为取得良好成绩、完成任务、得出结论而付出的努力。(3)个人责任:要求每个学生都必须承担一定的学习任务,并要掌握所分配的任务,分工明确,责任到人。(4)社会技能:要求教师必须教会学生一些社交技能,以进行高质量的合作。(5)小组自评:要求小组定期地评价共同活动的情况,检讨小组运作情况和功能发挥程度,以保证小组活动的有效性。

刘吉林、王坦针对我国中小学出现的追求形式,摆花架子的合作学习现象,指出真正有效的合作学习必须具备如下要点。(1)异质分组,追求学生之间的互动与合作。合作学习强调教学各动态因素之间多向合作性互动,特别是把生生之间的互动合作,当作教学系统中尚待进一步开发的宝贵的人力资源,当作教学活动成功的不可或缺的重要因素,从而把生生互动提到了前所未有的地位,为课堂教学注入了新的活力。(2)通过角色、资源等的分配,让学生承担起个人责任,并相互依赖。(3)交往训练,培养学生的合作意识和社交技能。(4)教师参与合作过程,建立新型的师生关系。教师应以决策者、组织者、支持者、沟通者的角色出现。教师不仅是学生学习的向导,更是他们学习的“伙伴”。(5)在合作学习中,引入了“基础分”(指学生以往学习成绩的平均分)和“提高分”(指学生测验分数超过基础分的程度)。学生只要比过去有进步,就算达到了目标。合作学习还把总体成绩作为奖励或认可的依据,把个人之间的竞争变成了小组之间的竞争,形成了“组内合作,组间竞争”的新格局,使得整个评价的重心由鼓励个人竞争达标转向鼓励大家合作达标。

3. 需要澄清的观点

王冬凌博士认为,合作学习的理论已风靡全球,对教育改革的影响也与日俱增。但在对合作学习理论的理解上还存在着一些误区。表现为:(1)合作学习就是小组讨论。(2)合作学习可以运用于任何一个教学过程,而且都可以取得最优化的效果。(3)合作

学习不利于学习成绩好的学生快速成长。

余文森教授则从实践层面上处理好几对关系的角度,提醒人们有效运作好合作学习的教学策略。

(1)合作与学习。合作既是学习的手段。又是学习的目的。(2)合作与竞争。合作学习仍需要竞争机制,包括小组竞争和组内竞争。(3)合作与独立。合作学习要以独立思考为基础,合作学习旨在解决个体无法解决的疑难。(4)教师和学生。合作学习中的中心在学生,在于学生之间的互动和交往,教师必须承担促进者的角色。

参考文献

1. 吴刚平. 教学改革的课程论意义[J], 教育研究, 2002, (9)
2. 闫守轩. 基础教育课程改革的教學论审视[J], 江西教育研究, 2002, (6)
3. 杨小微. 教学论是一门什么样的学问? [J], 课程·教材·教法, 2002, (12)
4. 石中英. 关注缄默知识 深化教学改革[J], 人民教育, 2004, (3-4)
5. 吴刚. 论教学创新的知识基础[J], 教育研究, 2004, (1)
6. 张民选. 专业知识显性化与教师专业发展[J], 教育研究, 2002, (1)
7. 蒋茵. 教师的缄默知识与课堂教学[J], 教育探索, 2003, (9)
8. 袁维新. 交往教学的基本原理初探[J], 教育实践与研究, 2002, (9)
9. 吴全华. 现代教育交往的缺失、阻隔与重建[J], 教育研究, 2002, (9)
10. 肖川. 简论教学与交往[J], 教学与管理, 1998, (10)
11. 田汉族. 论交往教学的要素[J], 河北师范大学学报(教育科学版), 2003, (1)
12. 蒲蕊. 师生交往在学校教育中的深层意义[J], 教育研究, 2002, (2)
13. 魏亚琴. 交往教学: 个性的自我实现[J], 当代教育科学, 2004, (4)
14. 余文森. 论自主、合作、探究学习[J], 教育研究, 2004, (11)
15. 刘吉林, 王坦. 合作学习的基本理念(一)、(二)[J], 人民教育, 2004, (1)(2)
16. 王冬凌. 关于合作学习的反思与前瞻[J], 大连教育学院学报, 2003, (9)

一、课程改革与教学改革

知识观转型与课程改革

从知识观的演进看,大致经历了理性主义知识观、经验主义知识观、建构主义知识观和后现代主义知识观。从四种知识观的主张看,理性主义知识观和经验主义知识观倡导理性(包括科学理性和经验理性)权威和绝对主义;建构主义知识观和后现代主义知识观则倡导批判和反思,是对理性主义知识观和经验主义知识观的一种挑战。建构主义对认知过程中主体能动性的强化以及知识并非外在而是内在的主张为批判知识的获得提供了可能性;后现代主义关于知识非确定性、开放性、复杂性以及知识的转化性变革的主张为批判提供了可行性。知识观的发展变化对课程改革提出相应的要求。

1. 课程目标要变知识灌输为建构力、想象力、批判力和创造力的培养。批判型知识观下课程目标的指向是多维的,不仅是按线性增长的方式传授知识,而是培养学生的建构力、想象力、批判力和创造力。这种课程目标不仅仅是培养一种“知识人”,而且要把学生培养成为生成知识的人和完满的现实生活与可能生活的主体。

2. 课程内容应减少单一性和确定性,适当增加多元性和非确定性。减少单一性增加多元性是针对分科编排课程内容的弊端而言的。后现代主义知识观的出现对分科安排课程内容的理论基础提出了质疑,学生生活世界的开放性、复杂性和网络性以及知识的转换性和生成性为多元课程内容的安排提供了借鉴和启示。因此,课程内容应该按照课程内容的多元化、知识生成方法的多元化和课程目标的多元化来重组课程内容,课程内容要从静态、封闭的框架体系转向动态、开放的网状体系。适当减少确定性增加非确定性则是直接针对传统课程中过分追求绝对的正确性、确定性的解释和至上权威并导致学生批判意识的缺失而进行的课程内容的调整。

3. 课程的学习活动方式应从机械接受变为投入理解。当前我国中小学课程的学习活动方式也带有强烈的权威主义痕迹,表现为对文本课程的机械接受和由外而内的过程。批判型知识观主张课程的学习活动方式是“投入理解”。建构主义知识观认为,认知不是主体对客体的直观的、推理式的反映过程,而是主体与客体之间的理解与交互作用,是主体对客体的

“投入理解”。“投入理解”表现为学生与文本课程之间的融合,因而在课程的学习活动中,学生应当了解文本知识的背景和历史情境,努力达到与文本作者或知识客体之间的对话,学生不是以理性推理和实验的方式进入文本课程,而是带着个体的经验、批判的眼光和主观情感展开理解和沟通,以期达到超越事实材料、拓展自己的视界。这样,在学生的课程学习活动中,学生与文本课程之间就不是权威型知识观下的那种生硬的对象性的主客体断裂和客体对主体的牵制关系,而是一种心灵的对话、灵魂的问答。

吴伟民摘自:知识观转型与课程改革 胡芳 文
《课程·教材·教法》2003年第5期 原文约8000字

新课程背景下教学改革的价值取向及路径

1. 新课程背景下“教学”的新内涵。新中国成立后,我国的教学理论主要是以苏联教育家凯洛夫的教学理论为指导思想,教学意味着教师在学校环境中,依据教学大纲所规定的标准、内容和进程,对学生实施有目的、有计划、有组织的教学活动。新课程力图从根本上扭转人们对教学的片面看法,重建教、学、教师、学生等概念,倡导探究性、合作性、开放性的教学行为和学习方式,因此教学是师生之间以交流、对话、合作为基础进行文化传承和创新的特殊交往活动。

2. 教学改革的价值取向。新课程明确提出要实现三维目标:知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观,要实现对知识、能力、态度的有机整合。这体现了对人的生命存在及其发展的整体关怀。新课程秉持的是一种整体教育观,切实关注学生作为“整体的人”的发展。即从人的存在的角度来看,教学的目的在于引领学生寻求个体、自然、社会的和谐发展,引导学生学会生存;从人的生成的角度来看,教学的目的在于引领学生追求智力与人格的协调发展、引导学生学会做人。

3. 教学改革的路径分析。教学改革要从教师、学生和课程资源三种基本要素出发,主要路径就是切实转变教师的教学行为和学生的学习方式,合理开发和利用课程资源。(1)教师的教学创新。包括:教师的课程意识(指教师在考虑教育教学问题时对于课程意义的敏感性和自觉性程度)和教学觉醒(指在课程意识的支配下自觉唤醒教学活动主体),对教学、教师和

学生进行重新审视;教学方式的变革(强调“课程统整”、“合作教学”、“行动研究”等新观念),自主寻求多样化的教学方式;教师生活的重塑,教学就是“即席创作”,即每节课都是不可重复的激情与智慧综合生成的过程。(2)学生的学习革命。包括:学习的三位一体论,即学习是学习者主动地与客观世界对话、与他人对话、与自身对话的学习实践,以自己的理解方式去解释信息;学习方式的转变,即提倡和发展多样化的学习方式,特别是提倡自主、合作与探究的学习方式,让学生成为学习的主人,使学生的主体意识、能动性和创造性不断得到发展;学生生活的改造,即学生生活世界中的一切具有无尽的教育价值,教学的重要使命是创设情景,让学生的心灵直接面对生活世界,追寻富有意义的、充满人性的教育。(3)课程资源的开发和利用。课程资源的开发和利用必须要与一定的教育哲学理念、学习理论和教学理论相适应,坚持优先性原则和适应性原则,优先精选对学生终身发展具有决定意义的课程资源,切实保证课程资源应有的教育意义,进而新课程改革力图创建一种新型的课堂教学文化模式——思维型教学文化。

吴伟民摘自:新课程背景下教学改革的价值取向及路径 钟启泉 姜美玲 文 《教育研究》2004年第8期 原文约9000字

教学及其改革的前提、关键与旨归

1.自由与自主是教学及其改革的根本前提。自由即是人存在的先验前提,给予了个体在生活实践中作为选择者与承担者的可能性。自主不仅是人在现实的事实中摆脱束缚与限制,更在于在生活实践中自由地根据实践理性的原则自我选择,自我立法,自我负责,自我实现。既然自由与自主是人之生活的前提,那么教学作为学生生活的一种最重要的内容和方式,也理应视学生的自由与自主为教学的根本前提。从根本上讲,教学就是导引学生在生活实践中进行自我选择、自我建构的过程,教学中学学生的自由或自主包括两个方面:一是学生的学习与成长免受任何外部人为强加的干预与约束,二是拥有塑造自己的意义人生、自我实现的内在追求与勇气。因此,教学及其改革必须以学生的自由与自主为逻辑前提和起点,取消教学中对学生的各种有形的与无形的不必要的束缚,还学生以自由的时空,使他们有更多的畅想、创造、追求超越的精神与力量的自由,惟其如此,教学才能真正成为导引学生的自主与反思、批判与创新品质养成的动力。

2.引导知识走向智慧是教学及其改革的关键。教学通过知识导引学生获得发展是一条永恒的教育真理。开阔的知识视野,良好的知识素养,始终是教学的追求。事实上,知识不等于生活的智慧。知识只有与人的生存或生活发生连接而获得其生存意义,知识才能成为人生存的智慧。可以说,转识成智是教学及其改革的关键所在。这就要求转变教学知识观,从科学主义知识观走向生存取向知识观;转变教学价值观,教学要关注学生的现实生活世界。当然“知识的教学”不会自然地成为“智慧的教学”,“知识的教学”应从关照学生的活生生的生活世界开始,使科学的知识与学生的生存境遇实现对接,使科学知识获得生存的意义,这时的知识已浸染、蕴涵了人的自主、超越、创造等价值特性,从而跃升为人之智慧。

3.建构、提升人的精神世界与精神生活是教学及其改革的重要旨归。教学要引导学生人生发展,必然关涉人的精神建构,提升人的精神世界和精神生活也必然成为教学的主旨。从根本的意义上讲,教学过程就是引导学生把人类累积的文化成果——客观精神转化为个体的主观精神从而实现人的文化的过程,教学的本原价值与绝对使命就在于引导个体自主地进行精神建构,培养人的精神生活能力和提升人的精神世界。当然,教学对人的精神建构的引导需以其特有的有效途径充分发挥教学的文化筛选、交流、理解功能,引导学生面对、投入到生活实践世界,以自己独特的生活境遇和理解不断占有、领悟、内化客观精神,多样化地达成客观精神与个体人生意义、追求的融通,从而个性化地建构自己的主观精神世界,提升精神生活。

吴伟民摘自:自由·智慧·生活——论教学及其改革的前提、关键与旨归 闫守轩 文 《天津市教科院学报》2003年第5期 原文约6000字

优化教学的概念、标准与策略

1.优化教学的基本含义。优化教学的过程就是在一定的条件下、寻求合理的教学结构,争取最好的教学效果的过程。一部教学发展史在某种意义上说,就是人们不断改变不合理的教学现实,不断追求和实现教学理想的历史,即优化教学的历史。在这个意义上说,优化教学乃是贯穿于人类教学事业改革和发展的整个历史进程的基本线索和永恒主题。从古到今,人们一直就没有停止过优化教学的理论或实践探索,尽管自觉程度有高有低、实际成就有大有小,但优化教学的基本追求永远在指引着大家共同前进。

2. 优化教学的基本标准。优化教学作为教学的理想状态、境界,必定涉及教学价值观问题,而人们的教学价值观是进行价值判断的依据和标准。当前确定优化教学的具体标准,必须考虑三个基本前提:首先,要反映现代教学的一般规律和基本价值;其次,要符合我国全面建设小康社会时代的社会历史要求和我国教学工作的国情;再者,要体现教学改革发展的方向性和进步性。基于这些基本前提的综合考虑,当前我国在课程与教学改革中应坚持的优化教学的基本标准是:个人全面发展的质量标准,具体表现为教学面向全体学生身心和谐发展和生动活泼主动发展三项基本要求;多快好省的效率标准,即强调合理投入与高效产出的有机统一。落实到具体教学实践中,就是要改变少、慢、差、费的低效局面,努力创造多、快、好、省的高效教学体系;真善美的过程标准,即考察实现教学目标的手段和形式是否科学、合理和巧妙,其核心和灵魂就是教学应体现真善美的精神。其中,合于教学规律为真,合于价值理想为善,主体创造和艺术欣赏为美。

3. 优化教学的基本策略。(1)遵循教学规律。教学各要素之间,教学和社会之间,都存在着必然的规律性联系。人类教学发展的全部历史表明,只有把握教学规律并灵活运用之,才能提高教学质量和效率,使教学达到更完美的状态,即优化教学。(2)开展教学实验和教学改革。教学实验是研究和改进教学的重要方法,而教学改革是教学系统自我完善的重要形式。教学领域革故鼎新的具体形式多种多样,如倡导先进的教学理想、洞察教学的本质和规律、改善教学的不良状况、探索新的教学技术和方法等。在优化教学的各种实现形式中,教学实验和教学改革则是基本途径。(3)充分发挥人的主体性。教学归根结底是教师与学生之间的共同活动,师生是决定教学实际状况的最直接的力量。因而,优化教学的各种努力,最终必须落实到教师和学生身上。师生主体性的充分发挥,是优化教学的重要标志,更是它的力量之源。其中,教师主体性的发挥,取决于教师的主体能力和主体意识;学生的主体能力和意识,既是教学的结果又是教学的条件,培养学生主体性和发挥学生主体性相辅相成、互为因果。

吴伟民摘自:优化教学——概念·标准·策略 王本陆 文 《课程·教材·教法》2004年第1期 原文约10000字

美国新课程标准运动推动下的教学创新

美国新课程标准运动在20世纪90年代达到了如火如荼的程度,到20世纪末,美国主要的全国性标准计划已达15个,州和地方的标准计划则不计其数。全美各学科委员会对全科学教学的范式达成了一定程度的共识,并在此基础上提出了新课程标准推动下的12条相互联系的教学原则。

1. 学校教育应当以学生为中心。教师应帮助学生让他们把自己的兴趣、问题、疑惑和目标都罗列出来并加以组织化,且在教学活动中有意识地提供机会让他们对这些话题进行展开和探究,以此扩大经验的范围。

2. 学校要反复强调体验性的学习。数学的实践证明,学生学习任何学科是“从做中学”学得最好,而不是听别人如何说。

3. 所有学科的学习都必须是整体性的。即学生的学习应采用“整体演绎部分”的方法。具体说,他们是阅读整个一本书,写完整的一个故事和从整体上去认识一种自然现象。这样,他们对于一个对象的认识就会全面而且丰满。

4. 学生的学习活动必须是真实性的。不能低估学生的能力,过于简化了认知的对象会导致提供的材料和创设的情境因过于理想化的综合而失真。

5. 学生需要学会和实践多种表达的形式来深入激活他们的观点。学生不仅仅是要接收到知识和信息,而且更要学会把它们表达出来。

6. 有效的学习在反思的机会和过程中得到强化。当学生能回顾自己学过的知识、认知更为宽泛的原则,总结自己克服种种障碍的过程,欣赏自己取得的学业成就的时候,他们的学习效果就会大大地得到强化。

7. 教师应当探究社会关系的原动力来促进学习的发生。应大力加强人际间的交流与合作,大力开发交往反动的巨大潜力来促进学习效率的提高。

8. 一些最有效的交互学习活动都是合作性的。学生群体发展的暂时不均衡不能成为学习分组的依据,而这种差异性本身刚好可以成为小组或班级合作学习的互补性。

9. 民主的教学程序使课堂教学变得有效和富有产出性。学生需要行使选择的权利——选择阅读的课本、选择写作的话题、选择在校时间里主要进行的活动,这就意味着教师要帮助学生做出智慧的选择。

10. 有力的学习来自于认知的经验。注重重新组织课堂来促进高级学习和概念学习,使学生思考的方

式和他们思考的内容密切相关。

11. 学生的学习必须是发展性的。具有发展性眼光的教师对待学生都会充分尊重和关注学生们正在或将来可能会表现出来的能力。

12. 学生的学习要顺利实现意义和系统的建构。对于学生语言习得、科学学习、阅读步骤、数学认知以及其他许多学科领域的研究表明,学习者从来不是机械性地接触和识记语言信息。教师在课堂教学的每一个环节都要切身地体会到学生对于知识的真正掌握其实不在于自己的直接告诉,而在于创造一个轻松民主、交流互动、激励启发的学习环境从而让学生自主地建构知识的意义和世界的图景。

吴伟民摘自:美国新课程标准运动及其推动下的教学创新研究 胡庆芳 程可拉 文《外国教育研究》2004年第4期 原文约8000字

当代英国中小学课程与教学改革

1. 课程控制的变化:从强调校本课程到推行国家课程。自从20世纪80年末期以来,英国基础教育改革最为突出的变化之一就是立法的形式强制推行包括了核心课程与基础课程两部分内容的新国家课程。国家课程的特点是它为人们指明了你应该教什么与达到什么标准,提高了对教师教学的要求与学生学习的标准。推行国家课程的根本目的是要提高教育的标准相质量,这不仅结束了英国长期以来没有统一课程的历史,也打破了英国中小学期以来校本课程占统治地位的学校课程格局,而且改革速度之快令习惯了自由的英国学校与教师感到难以接受。由于政府要检查和评价学生学习国家课程的结果,还要评比并向社会和家长公布名次,所以学校和教师必须按照国家课程的要求和标准开展教学活动,现在学校在课程设置方面的权力和自由都比以前要小了。

2. 教学决策的变化:从倡导教师自治到强调目标导向。在统一的国家课程未形成之前,学校的办学思想和校长的教育哲学都可以体现在学校的课程方案之中,课堂教师的教育思想和教育价值观也同样能体

现在课堂教学活动的设计之中。尽管各校都有自己的课程计划,但教师在教学目标与教学内容的确定方面仍有很大的自由度。自国家课程标准和学科教学目标确定以来,尽管国家课程的目标是要促进所有儿童在精神、道德、文化素养、智力、体力、情感和社会交往等方面得到全面、和谐的发展,但在实践中,由于过分地强调了学术性课程而导致了学科知识本位的死记硬背式的学习,教师自治的课堂也变成了既定目标导向的课堂。

3. 教学模式的变化:从倡导儿童中心到强调学科中心,教学模式的变化在小学表现尤为突出。由于目前英国推行的国家课程是学科本位或知识本位的课程,它要求的是以分科为主体的课程设计,这与以往英国小学以整合课程和综合主题教学为主的范式有着很大的差异。这种既定教学内容的传递决定了教学模式由儿童需要中心到学科知识中心的变化。尽管面对国家的教学改革目标,不少教育家在反思传统教学和儿童中心模式利弊的基础上,提出了师生合作的伙伴关系教学模式,但目前着眼于学科知识教学和总结性评价的英国小学教学实践已明显地在向儿童中心的反面迈进。

4. 教学评价的变化:从重视诊断性评价和形成性评价到强调终结性评价。现代英国中小学的教学评价有三种基本的类型:诊断性评价、形成性评价和终结性评价。诊断性评价的功能主要是用于在教学前了解学生的学习背景和学习的准备情况,以便制定有针对性的学习方案;形成性评价的功能主要是用以在教学进行过程中了解学生的学习进步和学习问题,以便有效地改进学习;终结性评价的功能主要是在教学后评定学生的学习结果,给学生一个等级上的鉴定。英国中小学近年来的评价方针和评价实践,明显的是从过去重视诊断性评价和形成性评价转向到终结性评价。

吴伟民摘自:当代英国中小学课程与教学改革探析 陈晓端 文《教育研究》2003年第4期 原文约8000字

二、国外教学理念

成功智力理论与基础教育课程改革

1996年,美国耶鲁大学心理学教授斯腾伯格(R. J. Sternberg)在《成功智力》一书中系统地提出了成功智力理论与传统智力理论的不同,从智力功能的角度提出了以智力活动的产品或成果——在现实生活中能否获得成功——来评判智力。认为成功智力是用以达成人生中主要目标的智力,其包括分析性能力、创造性能力和实践性能力3个关键方面。

1. 成功智力理论为课程改革提供了新的智力观。今天的教育是为了学生明天的成功,培养和发展学生在今后生活和事业中所需要的能力,应该成为我们基础教育的主要目标之一。传统智力理论视智力为一般认知能力即观察力、记忆力、思维力、想象力、注意力的综合体。智商测验是检测以语言能力、数理逻辑推理能力为核心的一般认知能力。现行基础教育培养目标方面出现的问题与传统智力理论将智力仅仅局限于学业智力而导致智力内涵过于狭隘不无关系,在实施课程改革的今天,我们首要的任务就是改变长期以来存留于许多教育工作者并严重影响其教育行为的教育目标及教育评价的陈旧智力观。

2. 成功智力理论为课程改革的具体目标提供了理论支持。(1)学习方式的转变:注重培养学生的创造性和实践性能力。斯腾伯格认为,通常课堂里和智力测验中看重的仅仅是分析性能力,学校也最为推崇这种能力并视之为“聪明”的能力,而成功智力理论更强调创造性和实践性能力的培养,使学习过程更多地成为学生主动发现问题、提出问题、分析问题、解决问题的过程。(2)课程内容的改革:强调与现实生活实际的联系。斯腾伯格认为,成功智力即“在生活中取得成功所需要的一组综合能力”,“是适应、塑造和选择环境的能力,表现为个体通过调整自己的思维、行为而更好地适应他所处的环境的能力,或选择一个新环境的能力”。由此,成功智力理论强调培养的智力不应只与学校中的学业成功有关,更应与未来生活、事业中的成功紧密联系。这就为当今课程内容改革凸显课程内容与学生生活以及现代社会科技发展的联系提供了理论依据。(3)课程评价的改革:凸显促进学生全面发展的功能。成功智力理论认为,传统的评价方式过分注重学业智力而忽视了对人的一生起重要作用的创造性和实践性能力,不利于

既掌握科学文化知识又具备实践技能的各种创造性人才的成长,也不能促进学生的全面发展。因此,课程改革应注重建立促进学生全面发展的科学评价体系,在评价内容方面要求关注学生的学业成绩,发现和发展学生多方面的潜能;在评价形式上,要打破单一的、静态的纸笔测试,采取多元评价方式。

3. 成功智力理论与新课程教育教学的启示。即要用发展的眼光来看待学生智力的成长;以“人人都能成功”为教育理念;充分了解学生的智力特点,实施个性化教学;有效发挥教师的正面期望,消除成功智力发展的障碍。

吴伟民摘自:成功智力理论与基础教育课程改革
高亚兵 文 《中国教育学刊》2004年第2期 原文约7000字

五种流行教学范式的评析

教学范式(teaching paradigm)是指人们对教育领域教学这一特殊现象和复杂活动的最基本的理解或基本看法。当代西方有五种着眼于对教学基本界定的范式受到了普遍的关注并对教学实践活动产生了广泛的影响。

1. 教学的艺术范式。在西方把教学看成是一种艺术的观点有很长的历史且具有鲜明的特征。萌芽时期的代表是近代捷克的大教育家夸美纽斯,其《大教学论》开篇就将教学定义为是知识教学的艺术。黑格特在《教学艺术》中不仅简要地分析了为什么教学是一门艺术而不是一门科学,而且论述了教学艺术的内涵。伊斯京尔认为教学之所以是一门艺术是因为伴随着特殊技能的教学活动常常以其优雅的表演给人一种美的体验,需要教师具有定性的判断能力,教学的结果经常是在其进行过程之中产生的。然而,贝塞特则认为,把教学看成是艺术的范式,突出的问题是它很容易将教学看成是一种与生俱来的能力,可能会引导教师更多地强调教学的灵活性、创造性、情感性、个性化或个人风格,而忽视教学的规律性、程序性及必要的纪律要求和课堂规则,进而可能会导致教学的自由主义倾向。

2. 教学的科学范式。科学范式认为教学要有章可循,太多的灵活将会导致教学效率的低下。科学范式着眼于从教学的规律性和原则性上解释教学,认为