

解读教与学的意义

国家基础教育课程改革
教学专业支持计划丛书

主编 吴刚平

余文森 吴刚平 刘良华 主编



华东师范大学出版社

解读教与学 的意义

国家基础教育课程改革
教学专业支持计划丛书

主编 吴刚平

余文森 吴刚平 刘良华 主编



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

解读教与学的意义/余文森,吴刚平,刘良华主编.
上海:华东师范大学出版社,2005.6
ISBN 7-5617-4305-X

I. 解... II. ①余...②吴...③刘... III. 中
小学-教学研究 IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 061192 号

解读教与学的意义

丛书主编 吴刚平
本书主编 余文森 吴刚平 刘良华
组 稿 大中专教材事业部
责任编辑 梁红京
责任校对 李 艺
封面设计 卢晓红
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 华东师大校内先锋路口

业务电话 上海地区 021-62232873
华东 中南地区 021-62458734
华北 东北地区 021-62571961
西南 西北地区 021-62232893

业务传真 021-62860410 62602316
<http://www.ecnupress.com.cn>

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印刷者 江苏句容市排印厂
开 本 700×1000 16 开
印 张 16.5
字 数 268 千字
版 次 2005 年 7 月第一版
印 次 2005 年 7 月第一次
印 数 001—8 000
书 号 ISBN 7-5617-4305-X/G·2499
定 价 24.80 元

出版人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

序

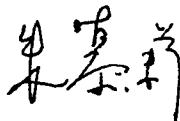
为加强对新课程实施过程的研究和指导,教育部成立了以16个大学课程研究中心的专业研究人员为核心的新课程教学专业支持工作项目组。几年来,在教育部基础教育司和基础教育课程教材发展中心的指导下,教学专业支持工作项目组以高度的使命感和责任感以及对教学实践高度关注的热情,积极、主动深入到课改第一线,及时发现和探讨教学实践中出现的新问题、新情况,有针对性地回答和解决新课程实施过程中存在的认识困惑和实践疑难。正是在这个过程中,大学专业研究人员与一线教师、教研员和教育行政工作者结成了真正意义上的专业伙伴关系,这本身也正是新课程所追求的文化重建。

当前,教学改革正处在一个亟待突破的重要时期,迫切需要理论研究成果的支持。这就要求教学理论的研究,既要有扎根实践的行动基础,又要有求实进取的创新思维。因此,作为教育理论工作者,要自觉投身到课程改革的伟大实践中去,虚心地向实践学习,向教师学习,植根于实践的沃土,吸取丰富的营养,在此基础上进行理论研究和理论创新,使理论研究成果彰显时代的精神,反映实践的呼声,满足教学的需要,服务于师生的发展。只有这样,才能构建出具有中国特色的、体现新课程理念的的教学理论。正是秉持这样的信念,项目组成员在这方面进行了有益的探索和不懈的努力。这套丛书汇聚的正是项目组研究人员这几年探索和努力的成果。其中的多数文章已在专业杂志和报刊上发表,在课程改革实验中起到了并将继续起到积极的理论指导和专业支持作用。这些研究成果获允结集出版,既是对教学专业支持工作项目组前一段工作的总结,也是对于今后工作的思考和展望,同时也将为广大读者特别是广大一线教师查阅和学习相应的研究成果提供十分有益的帮助。

希望教学专业支持工作项目组的成员们再接再厉、开拓创新,为支持国

家基础教育课程改革和构建具有中国特色的教学理论体系作出更大的贡献,也衷心希望越来越多的教育理论工作者参与到新课程的伟大实践中来。

教育部基础教育司副司长
基础教育课程教材发展中心主任



2005年3月

目 录

序 朱慕菊(1)

一、教学改革的时代意蕴

- 01 教学改革的课程论意义 (3)
- 02 树立与新课程相适应的教学观念 (13)
- 03 生命化教学的理论构建与实践样态 (19)
- 04 新课程与教学价值观的重建 (27)
- 05 试论探究教学的精神内涵 (34)
- 06 试论教学的开放性 (39)
- 07 新课程中教学的开放性与创造性 (46)
- 08 论生成性教学 (50)
- 09 反思教学的理念与实施 (55)
- 10 什么是有效教学 (60)
- 11 大班额背景下如何实现有效教学 (66)
- 12 新课程与教学有效性的思考 (72)
- 13 促进学生体验发展的教学策略 (78)
- 14 再论小班教学的理念及其相关策略 (85)
- 15 表现性课堂教学:特征、结构与策略 (93)

二、学习方式的变革与优化

- 16 新课程中学习方式的转变 (105)
- 17 再论学习方式对于新课程的意义 (108)
- 18 再论影响学习方式的主要因素 (114)
- 19 论自主、合作、探究学习方式 (121)

- 20 探究式学习:含义、特征及核心要素 (137)
- 21 合作学习的教育心理学观 (145)
- 22 组织合作学习,教师该做什么 (152)
- 23 论体验学习 (156)
- 24 在教学中关注学生的体验 (165)
- 25 关于研究性学习若干问题的再思考 (171)
- 26 小学生探究性学习实验研究 (178)
- 27 论优化教学过程与学生学习方式的更新 (185)
- 28 论表现性学习的结构 (193)

三、教与学的关系重建

- 29 共享学习的权利——关于协商式学习的研究 (203)
- 30 话语霸权与平等交流——对新型师生观的思考 (212)
- 31 新课程倡导师生“新”关系——师生关系的重建 (219)
- 32 师生互动的课堂教学与评价刍议 (223)

四、课改实验区的教学观察与反思

- 33 国家级课程改革实验区教学改革调研报告 (233)
- 34 课程改革实验中教学问题的观察与思考 (241)
- 35 来自实验区的报告 (247)
- 36 变化·体会·感受 (251)
- 后记 (256)

一、 教学改革的时代意蕴

基础教育课程改革的成功,在很大程度上取决于教学改革的进展和突破,取决于中小学的实际教学能够在多大程度上彰显课程改革的时代特征。为此,我们必须:

- 重视教学改革的课程论意义,从教学意识向课程意识扩展,在教学层面上寻找有意义的突破口和生长点;
- 重建教学的价值标准,树立与新课程相适应的教学观念;
- 把握探究教学的精神内涵,体现教学的生成性、开放性和创造性,为教学过程注入生命的活力;
- 探讨不同情境下的有效教学策略,将新课程的理念真正落到实处;
-

教学改革的课程论意义

吴刚平

新一轮基础教育课程改革,迫切需把课程与教学作为一个有机整体加以综合考虑。如果仅仅从课程的立场来设计课程改革而忽略教学改革的相对独立性,可能会失之偏颇,甚至严重脱离实际。同样,仅仅从教学的立场来谋划教学改革,往往会看不出问题的本质,难以找到有意义的突破口和生长点。为此,本文发表一些不成熟的观点,尝试着对教学改革的课程论意义进行解读,目的是与关心课程与教学改革的同行进行交流和探讨。

一、教学改革的成功依赖于课程改革的整体推进

20世纪80年代上半叶,我国中小学的教学改革大多是从单项、单科改革开始的。例如语文教学就有很多的单项改革探索,像识字教学改革、阅读教学改革、作文教学改革等都是这样展开的。虽然单项、单科教学改革在一定意义上取得了进展,但由于缺乏整体结构上的规划,其成效十分有限,无法带动整体教学状态的好转,特别是有些并不能很好地促进学生学习热情的提高和学习能力的发展。时间一长,单项改革很难坚持下去,因为各个单项改革是单科独进,难以协调,以至于不能有效地控制教学总量,甚至不断地滑向“难繁偏旧”。

针对单项教学改革中出现的问题,人们逐渐意识到必须把教学改革从整体上加以考虑,才有可能促进教学状态的根本好转。于是在20世纪80年代后半叶,纷纷提出了整体性教学改革的话题。应当说,这时候开始触及许多教学实践问题的核心——“教什么”或“学什么”以及“教到什么程度”或“学到什么程度”的问题,但由于广大中小学教师长期以来没有课程的权力和意识,不可能也不太愿意去动课程,只是把教学改革限定在“怎么教”的范围内。这样,整

体性教学改革始终只能停留在口号上,而无法进入实质性的实施阶段。

由于课程权力的缺乏和课程意识的淡薄,整体性教学改革后来转向了教学方法的改革,转向了教师的教学基本功,教学越来越注重教师的表现,对于学生的表现反而不大关注。比如听课评课,往往侧重于教师的仪态仪表、怎样设计教案、怎样复习旧知识、怎样导入课文、怎样讲解新知识、怎样板书、怎样提问、怎样布置作业、怎样运用教学手段和方法、怎样突出知识的重点和难点、怎样把握教学节奏等等,却常常忽略了课程教学中最为重要的因素——学生,他们怎么感受、怎么反应、怎么学习、怎么思考、怎么发展、怎么成长并未受到足够的重视。直到今天,我们的教学公开课、观摩课、评比课等都十分注重形式化的设计,按照预定的目标、预定的内容、预定的进度、预定的环节、预定的方式、预定的时限来展开,甚至提什么问题、由谁来回答等都预先规定好,把这些本来属于整个教学活动的所有环节作为某一节课所必须体现的具体指标。结果,一节课的整个教学活动非常紧凑,极具观赏性,却恰恰忽略了一个最重要的现实——真实的教学情境是具体的、动态生成的、不确定的。特别是,学生在学习中的问题是具体的、不确定的,是动态生成的,需要在教学过程中才能呈现出来,我们可以预测它,却无法预先规定它。教师的教学智慧,恰恰应该表现在根据具体的教学情境而做出即时的判断和处理。也就是说,教学的起点应该是学生现实的学习状态,学生的困惑、疑问和需要应该成为教学的主要生长点。教师与学生在相互激发下,消除困惑、解决疑问、满足需要的过程,就是他们自身获得进步、发展和成长的过程。所以,脱离具体教学情境的教学法的改革,最终只能演变为教师基本功的表演,而与学生的真实成长关系不大,教学在很大程度上失去了它应有的教育意义。

二十多年的教学改革不但没有能够实现改善教学的初衷,反而在一定程度上使人们对中小学的教学感到迷茫。这到底是怎么一回事?

在教学领域里表现出来的许多问题,往往不是一个简单的教学问题,恰恰是一个范围更大的课程问题。从教学的立场来看待这些问题,往往不容易看出问题的真正症结在哪里,也就很难找到解决问题的正确途径和办法。如果从课程的立场来看,就会发现,许多在教学实践中表现出来的问题,实际上主要不是教学本身的问题,而是课程设计时就有问题。比如,学生不喜欢学习,没有学习的愿望,人们往往会认为这是教师的教学出了问题,教师把学生教得不喜欢学习了。殊不知,学生不喜欢学习在很多情况下并不是老师教得不好,甚至在传统意义上老师教得越好,学生越不喜欢学习。为什么呢?因为教师所教的这些东西本身就是脱离学生生活实际、与学生的兴

趣和未来的发展需要等不相干甚至完全相反的,这些东西是学生不喜欢的。不但学生不喜欢,教师也不喜欢,不推崇。试想,连教师自己都不推崇和喜欢的内容,却又不得不硬塞给学生,学生怎么可能会喜欢,怎么可能会有学习的愿望呢?像“素质教育进课堂”、“主体性教学”等说法,初听是个教学问题,其实质却是一个课程问题。如果课程本身就不是按素质教育思想或主体性教学思想来设计的,那么要在教学层面上实现“素质教育进课堂”、“主体性教学”,就几乎是不可能的。即使有可能实现,至少会非常困难,对大多数教师而言也是过于苛刻的要求。

所以,二十多年的教学改革探索给了我们一个非常重要的启示,那就是许多重大的教学问题往往都牵涉到课程问题。教学改革要取得根本性的突破,必须跟课程改革联系起来,从课程教学的整体上进行综合考虑。教学改革的成功在很大程度上依赖于课程改革的整体推进。

多年的教学改革探索之所以没有能够取得根本性的突破,一个重要的原因就在于它无法与课程改革联系起来从整体上加以推进,始终在教学内部探索教学改革的出路。然而,在一个刚性的课程框架内,教学改革缺少必要的时间和空间,其成功的可能性在很大程度上已经被限定了。

笔者认为,刚性课程框架至少有两个重要特征:一是课程权力高度集中统一,二是课程权力的表达只有自上而下的单一通道。一方面,课程权力集中在少数专家和机构的手中,由他们决定统一执行的课程;另一方面,课程权力的表达和实现通过自上而下的单一通道来完成,这种自上而下的单一通道事实上只对权力的上级负责,很难对权力的下级负责,课程实施中缺少自下而上的权力通道。也就是说,统一的课程一旦确定,必须从上到下地贯彻执行,权力的基层特别是学校和教师只有执行的责任。如果这一课程本身有问题,或者不符合学校教师和学生的实际发展需要,他们仍然必须执行,即使事实上进行了调整甚至是很大的调整,但在理论上他们是没有这种权力的。

相对于广大中小学校的校长、教师和学生而言,少数专家、机构无论具有多么丰富的经验和智慧,都不可能照顾到千差万别的学校和学生,所以课程的适应性就成了一个大问题。尽管如此,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。长期以来,在教学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,大多数教师是很难超越的。因为我们一直以来的课程是按照“间接经验”的概念来设计的。学习间接经验的好处是节省时间、效率高。人类经过长期探索得出的大量认识成果,学生

可以在短时间内迅速掌握。间接经验一方面通过具有严密逻辑体系的学科和教材对人类知识成果进行规范化和系统化处理,以便于学生学习;另一方面通过教师的讲解来帮助学生理解和掌握。这样设计出来的课程,教材和教师必然成为教学的中心,相应的教学方式只能是“教师讲、学生听”;教师“教教材”,学生“学教材”,升学“考教材”。按照这样的教学方式的教学,教学任务尽管有难度,但经过努力仍然是能够完成的。如果要让学生成为主体,进行主体性教学之类的教学改革,至少在时间和空间上不大可能,时间一长,肯定完不成教学任务。完不成教学任务,学生是无法考试的。并且,刚性课程框架在技术上通过教学计划、教学大纲、教科书乃至教学参考书、练习册和考试卷等手段以及观摩课、评优课、检查课等教研和督导机制,将整个教学一步步引入“讲——练——考”的单一模式。在这个刚性课程框架面前,各种教学改革的努力都会显得微不足道。那些声称“主体性教学改革”取得了巨大成就,而对课程未作任何调整甚至根本都不关心课程设计问题的学校,其教改成果是难以令人信服的。

二、教学改革呼唤课程意识

二十多年的教学改革在很大程度上受到刚性课程框架的制约,也就是说,课程没有能够进行相应的改革,在客观上制约了教学改革的进展,甚至消解了教学改革的努力。但同时我们也不能不承认,尽管教学改革未能取得根本性突破,却也对课程改革提出了强烈的要求并做了必要的准备,在客观上促进了新一轮基础教育课程改革的启动。事实上,新一轮课程改革也是在已有教学改革成果基础上的继承、发展和创新。只是这样一个过程具有很大的自发性,付出了过于高昂的代价。

在课程改革启动之前,是教学改革在呼唤课程改革,在自发地对课程改革提出要求。一旦课程改革的势能形成并开始进入实际的操作层面时,教学改革与课程改革的关系就开始发生变化,大量适应于现行刚性课程框架的教学方式和教学行为开始显得对新课程很不适应,成为新一轮课程改革的重大制约因素,而新课程急需相应的教学改革作为支撑,是教学改革的重要推动力量。新课程的实施将促进教学方式、学习方式、教学制度和教学管理体制的相应变革,教学改革的进一步展开也将对新课程起到支持和促进、丰富与完善甚至超越的作用。如果是这样,教学改革与课程改革将保持一

种良性的动态平衡,互为前提和动力,共同支撑基础教育的向前发展。

总之,教学改革与课程改革是相互制约和相互促进的。对此,我们必须有足够的自觉意识。所以,从广大中小学乃至教研机构这方面来说,我们在选择教学改革课题时,一定要有课程的视野,站在课程的立场来审视教学改革问题。否则,我们的教学改革很可能是站在教学的立场看是有意义的,而站在课程的立场上看就可能意义不大甚至没有意义。这就需要有较强的课程意识。课程意识的重要意义,还在于它提示人们,课程设计绝不只是少数专家和个别权威机构的事,而应该是一个开放的、民主的和科学的决策过程,是所有利益群体特别是广大中小学教师、校长、教研员乃至社会各界集思广益、共同建设课程的过程。课程的不断改进过程应该是广大中小学教师课程意识不断普及和提高的过程。

那么,什么是课程意识呢?简单地讲,就是人们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。比如,有机构和学校根据调查发现,小学二年级学生在4个学期内共识汉字1080个左右,平均一节语文课识字约1.3个,识字教学的效率不能令人满意。于是,提出一项识字教学改革目标,即在小学二年级结束时学生能够会认、会写2500个常用汉字。通过教学改革实验,证明这个目标能够实现,所以有专家建议大面积推广这项教学改革成果,把会认、会写2500个常用汉字作为小学二年级的统一教学目标。

而对此持反对意见者则认为,如果站在教学的立场看,这项改革成果是有很有效的,因为教学改革实验确实实现了会认、会写2500个常用汉字的教学目标,是有效的。这样看问题时,表现出较强的教学意识。但如果站在课程的立场上看,这项改革成果恐怕就有问题了。因为我们不能确定这样的教学改革目标本身是否有必要,是否合理。据统计,《毛泽东选集》(五卷本)和《孙中山全集》,分别用字2553个和2673个。也就是说,伟人的一生表达他们的思想所需要的汉字量大约在二千五六百个左右,其中还包括一些不常用的汉字。那么,对于未来的一个普通国民来讲,要在小学二年级会认、会写2500个常用汉字,有这个必要吗?在某种意义上讲,对于那些确有潜力且有兴趣的学生来说,这个目标可能是可行的,但如果作为一个统一的目标来要求所有的孩子,那就值得怀疑了。

这的确是一个必须认真对待的问题。因为学生学习语文不等于仅仅是会认、会写汉字,我们必须确定识字教学在语文教学中的地位和作用。同样,学生不仅需要学语文,还要学习很多东西,我们必须确定语文教学与其他教学活动之间的关系以及在学生整个学习活动中的地位和作用。而且,

学生不仅需要学习,还需要运动,需要娱乐,需要休息,需要睡眠等等,这都是需要有时间保证的。我们所实现的识字教学改革目标,很可能是以牺牲学生其他学习时间、活动兴趣乃至休息睡眠时间为代价的,很可能伤害学生的学习意愿和健康成长,这种教学改革的合理性就需要认真和充分论证了。当我们这样看问题时,就表现出较强的课程意识。

我国基础教育中长期存在的课业负担过重和课程内容“难、繁、偏、旧”的现象,除了课程设计上的问题之外,应该说与教学改革中课程意识的缺乏也有一定的关系。

中小学教育实践中所表现出来的课程意识的缺乏,与我国教育教学理论研究中长期忽视课程研究的状况密切相关。20世纪50年代以后,我国教育学理论深受苏联教育学模式的影响,几乎完全采用教学论的话语方式,即把教学看作是一个大概念,把课程看作一个小概念,或者几乎没有课程的概念。那么,课程是什么?在教学论话语体系中,课程就是教学内容,或者顶多是学科,甚至就只是教科书。所以,直到今天,一提到课程改革,许多人马上想到的就是教材要变了。的确,课程改革必然导致教材的变革,但教材的变革决不能等同于课程改革,课程改革涉及更为根本的教育指导思想的变革,它要比教材改革丰富得多,也复杂得多、深刻得多。从理论研究上来看,必须突破单一的教学论话语方式的局限,要增加课程论的话语方式。在课程论的话语体系中,课程是一个大概念,它是学校教育的核心,教学是课程实施的一个环节。如果用课程论的视野来审视教学实践中产生的许多问题,有些可能是教学本身的问题,但更多的可能是课程问题或课程设计的问题。对于课程问题的解决仅仅依靠教学改革或者教材改革是很难完成的,应该从更大范围的课程改革入手,才有可能取得根本性的突破。

大致说来,教学意识与课程意识所关注的重点是有区别的,这种区别至少体现在以下三个方面:

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,也没有什么意思,是低效或无效的,甚至是负效的。同样,实现教学目标的手段如果不恰当的或者不具有教育意义甚至是反教育的,那么即使这个教学目标实现了,也是低效的或者无效的,甚至是负效的。例如用一些错误的观点和方法得出或记住正确的知识结论,公开课教学中的“表演”和“造假”等

现象,就很值得从课程的立场上去进行反思。

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是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等。教师具体的教学活动要恰到好处,要和整个教学活动的结构联系起来。这项活动要恰如其分地发挥它应该发挥的作用,与学生的其他各项活动之间保持一种动态的平衡,否则,就会挤占学生的其他学习时间甚至应有的娱乐、运动、休息和睡眠时间,影响学生的健康成长和健全发展,因为学生的时间是有限的,是一个常数。

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,特别是考试的分数,而课程意识则可能更为关注学生的继续发展,特别是学习的意愿、能力以及情感态度价值观方面的健全发展。基础知识和基本技能的获得,特别是考试分数的获得应该服从和服务于学生的学习意愿、学习能力和情感态度价值观方面的健全发展,而不是相反,后者才是教育的根本目的,是社会发展和进步的、长远的根本利益所在,是基础教育中最重要的基础。也就是说,“双基”和考试分数的获得,不能以牺牲学生的健康成长和健全发展为代价,而应该是促进学生的健康成长和健全发展,学生所获得的应该是其终身学习和建设性地参与未来社会生活所必需的基础知识和技能以及基本的态度、能力和愿望。那种导致学生虽然学到了很多却越来越讨厌学习的教学状况,无异于“杀鸡取卵”,是得不偿失的。

如果站在课程的立场上来看,教学改革真正意义,首先并不是教的越多越好或者学的越多越好,而是在于它能否促使学校活动的结构化安排变得更加合理,是否更加有利于学生的健康成长和健全发展。“应试教育”的主要问题,就在于它丧失了明确的课程意识,在教学中把学科学习的成绩特别是考试分数看得过重,“只见分数不见人”,忽视了学生继续学习的愿望和能力的培养,忽视了学生情感态度价值观的健全发展,这就很难适应时代发展与社会进步的要求。

所以,《基础教育课程改革纲要(试行)》指出,要加强与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能;倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力;强调积极主动的学习态度,使获得基础知识和基本技能的过程

同时成为学生会学习和形成正确价值观的过程。

当我们考虑学校教育活动的结构化安排时,考虑学生身心的健康发展时,原先我们深信不疑的许多教学改革课题,其意义很可能就会大打折扣,我们就有可能重新选择教学改革的方向和重点。而此时,我们的课程意识就会凸显出来,教学改革就更加有可能对课程改革形成强大的推动力。

当然,必须指出,对课程意识与教学意识的划分,主要是基于说明问题的需要,目的是要丰富我们的视野,开阔我们的思路,多一个看问题的角度。但这种划分并不是绝对的,而且在教育实践中课程意识与教学意识往往是融合在一起的,构成的是一个有机整体。简单地贴上“这是教学意识”或“那是课程意识”的标签是不恰当的。

三、教学过程应该成为师生共同 建构知识和人生的过程

长期以来,由于课程设计上的封闭性,教师和学生课程与教学中应有的主体地位被消解了,他们的生活、经验、问题、困惑、理解、智慧、意愿、情感、态度、价值观等通通被排斥在教学过程之外,原本十分丰富的教学过程缩减成为单一的传授书本知识和解题技能的过程,一种狭义的“双基”成为教和学的客观对象与目标,教师、学生在课程和教学中的积极性、主动性和创造性被束缚了。

事实上,教师和学生课程与教学中的主体地位的丧失,不仅否定了教学过程中知识的主观属性,也否定了教学过程作为师生共同的生活过程和人生过程的现实性,而且最终把教学过程窄化为“教教材、学教材、考教材”,甚至滑入“考什么,教什么;教什么,学什么”的怪圈。“应试教育”现象的普遍存在,尽管存在深刻的社会文化原因,但在某种意义上讲,它也正是狭隘教学意识的必然产物。

应该看到,知识确实具有客观属性,是教师教学和学生学习的对象,对此我们必须重视。但同时,知识也具有主观属性,是人类主观认识的成果,因而也可以是师生在教学过程中共同建构起来的。仅仅把知识当作纯粹的客观对象来学习,很容易把学生学习的知识演变为固定不变的惟一结论或真理,导致教学过程成为一个简单的传授标准答案的过程。广大中小学教师在教学过程中的处境十分尴尬,绝大多数学生在教学过程中只能处于一