

新课程教学智能与教师培训教材

互动 HU DONG XIN KE CHENG 新课程

教师成为研究者的转变

李卓奇 主编

国家行政学院出版社

新课程教学智能与教师培训教材

G451.2/9

互动新课程

——教师成为研究者的转变

主 编 李卓奇

副主编 潘厚江

国家行政学院出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

互动新课程：教师成为研究者的转变/李卓奇主编.
北京：国家行政学院出版社，2005
ISBN 7-80140-396-7

I. 互... II. 李... III. 教师—角色理论—研究
IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 054831 号

书 名 互动新课程：教师成为研究者的转变
作 者 李卓奇 主编
责任编辑 李锦慧
出版发行 国家行政学院出版社
(北京海淀区长春桥路 6 号 100089)
经 销 新华书店
印 刷 北京市通县华龙印刷厂
版 次 2005 年 6 月北京第 1 版
印 次 2005 年 6 月北京第 1 次印刷
开 本 787 毫米×1092 毫米 16 开
印 张 13.75
字 数 255 千字
书 号 ISBN 7-80140-396-7/G·25
定 价 18.00 元

前 言

课程改革已经逐渐进入全面实施阶段。综观国内外课程改革的历史，教师的因素往往成为左右课程改革进程的关键。新课程的实施，迫切要求广大教师转变观念，加强学习，尽快提高专业化水平。

教师转变观念，不仅要转变学生观、教学观，也要增强课程意识。在新课程理念下，教师已经不再是课程的单纯的消费者和执行者，参与课程变革是教师专业职责的重要组成部分，课程改革要求一线教师参加到课程的开发、建设中来。

提高专业化水平，不仅要提高学科专业水平，教育教学专业水平，也要提高教育教学研究水平。只有这样，才能从根本上提高教师整体水平，改变教学工作“全国上下一盘棋”的呆板局面。

本着这样的理念，我们编写了这本《互动新课程——教师成为研究者的转变》。本书从帮助一线教师实现由单纯的教学工作到适应课程改革需要，参与教育教学研究的转变出发，分析了课程改革对教师提出的新要求，介绍了适于教师采用的几种教育研究方法，并用实例详细介绍了从选定课题、积累资料，直到撰写研究报告等教育研究实施各环节的操作要点。

全书共分五章，前三章是重点学习的内容，第四章是选学的内容，第五章属于自读且动态更新的内容。每节的后面都安排了实践练习和思考题。

本书第一章由孙国春编写，第二章由陈素梅编写，第三章由李卓奇编写，第四章由汪礼富编写，第五章由张兴朝编写，江仕坚编写了第一章的第五节，并编写了第三章第五节、第四章第二节的部分内容。全书由李卓奇和潘厚江统稿。由于时间仓促，限于我们的学力，书中不妥之处恐难避免，敬请各界读者批评指正。对于在书中所选的案例和参考书的作者或网络文章原创一并表示感谢！

编 者

2005年5月9日

目 录

第一章 从研究的角度走进新课程	(1)
第一节 新课程呼唤“研究型”教师	(1)
第二节 以研究的眼光认识新课程带来的新变化	(6)
第三节 用研究的方法促进教师自身的专业发展	(18)
第四节 以研究的态度追逐新课程的教育理想	(28)
第五节 以研究的理念培养教师的研究意识	(30)
第二章 新课程教学研究问题选择与资料积累	(35)
第一节 新课程教学中研究问题的产生	(35)
第二节 新课程教学研究问题的选择	(39)
第三节 新课题教学研究的课题与实施方案制订	(44)
第四节 新课程教学研究资料的积累与筛选	(54)
第五节 教学研究资料的处理	(59)
第六节 新课程教学研究的随笔与研究性文章的撰写	(62)
第三章 新课程教学研究的主要方法	(69)
第一节 个体实验法	(69)
第二节 群体比较法	(84)
第三节 行动研究法	(90)
第四节 个案研究法	(98)
第五节 简介几种新课程教学的校本研究方法和做法	(111)
第四章 从他人的研究中找到自己研究的切入点	(127)
第一节 走向新课程教学研究的准备	(127)
第二节 在新课程理念下探索课堂教学模式	(129)
第三节 在新课程的实验中寻求高效益的互动教学方法	(134)
第四节 在新课程教学实践存在问题与他人研究经验总结中寻找研究的切入点	(144)
第五节 新课程、教学与技术整合的研究	(152)



第五章 新课程教学研究的课题与动向	(160)
第一节 国家新课程教学研究的课题与动向	(160)
第二节 各地新课程教学研究的课题与动向	(167)
第三节 新课程学科教学研究热点问题和方向	(176)
第四节 教师在新课程教学中的研究文章范例	(191)
附:新课程教学研究的有关网站搜索	(214)



第一章 从研究的角度 走进新课程

在新课程教学过程中，教师要成为研究者，首先要从研究的角度走进新课程。从关注课程理念与教学行为中加于贯通：在对新课程教学重心、课程管理、学生地位等方面发生的变化进行分析的基础上，形成新课程呼唤“研究型”教师以及研究是教师实现“经验型”向“研究型”的转变；运用理论阐述和相关教育现象分析相结合的方法，揭示教师如何用研究的眼光认识新课程在教育理念、课程功能、学习方式、教学方式、学生评价等方面发生的新变化；从教育观念的转变、教学策略的改善、教师知能结构更新等方面论述如何用研究的方法促进教师专业成长的问题；同时通过对教师如何用研究的态度追逐新课程教育理想的问题提出相关建议，促进教师从研究的角度走进新课程。

第一节 新课程呼唤“研究型”教师

一、“经验型”是中国传统教师的重要特征

新中国的基础教育，是在学习原苏联教育模式的基础上发展起来的，它具有以下特点：

1. 计划性。在国家制定的学校教学计划、各科教学大纲、组织编写的各科教材、教学参考书中，对学校的科目设置、各科教学内容与教学进度都做了详细规定，学校和老师的工作实际上就是执行国家的计划。

2. 统一性。国家对各类学校及各个年级，提出全国统一的教学要求，不管地区差异，也不论学生情况。

3. 强制性。在国家制定的学校教学计划、各科教学大纲等教育文件中，大多采用“必须”、“务必”等命令性词汇，学校和教师只得服从国家“命令”，以纲为纲，以本为本。

在教学内容、教师、学生这三个决定教育效果的基本变量中，有两个实际上被视为基本不变的常量。教学内容由教学大纲、教科书固定，学生的个性差异实际上也被忽视。本来应该生动的教学过程，也退化成机械的执行过程。因此，教学实际上演变成了没有创造性的操作性活动，按一定程序进行的一种加工技术。



在这样的情况下,由于同类学校同一年级,教学的各种条件和因素差异基本上都被忽视,教学过程实际上基本雷同,因此,教师就可以采用大致相同的操作程序。过去和他人的“成功经验”便可以方便地被移植,听课也就成为当时最受教师欢迎的业务提高方式,训练板书、语言表达、实验演示等基本功成为许多教师提高业务水平的主要内容,凯洛夫关于课堂教学的几个范式成为教师必须具有的基本常识。于是,与教材配套的参考教案以及优秀教案选成为许多教师的教学法典,按参考教案和优秀教师的教案教学成为一种普遍现象。一些老教师对教学内容“烂熟于心”,对传授技艺深得其法,因而受到普遍尊敬。他们常常被誉为“活字典”、“问不倒”、“百科全书”等美称,他们教学中的一招一式,甚至不经意的举动都会成为年青教师效仿的对象。崇尚经验成了中国教师的一种心理倾向。

改革开放以后,我国对教育进行了一系列改革,产生了许多具有较大影响的教改典型,呈现出“百花齐放”、“百家争鸣”的态势。但是从总体上看,许多改革还仅仅停留在教法层面,即主要研究怎样教的问题,照搬经验的做法并没有得到根本改变,因此,“经验型”是我国传统教师的重要特征。

二、新课程呼唤“研究型”教师

新一轮基础教育课程改革,是对原有课程体系、课程观念的彻底变革,是一次系统而整体的改革。在新课程实施过程中,单纯依赖过去教学经验进行教学是不够的,教师必须具有更多的教育智慧,它可以从三个方面来论述:

(一) 教学重心的转变增加了课程实施的复杂性

关注学生的发展是新课程核心理念,它是对传统教育价值观的超越,标志着教学的重心从“关注学科”到“关注学生”的转变。教学重心的转变,增加了课程实施的复杂性。

传统教育观念也要求了解学生,但这种了解,主要集中在对学生群体接受能力的了解,即只考虑所教班级学生总体水平的等级,较少考虑各个学生的个性差别,因此,对过去或他人的教学经验,只要根据班级整体水平简单地进行难度上的调整即可。

新课程把教学的重心转变为关注学生的发展,使得我们再也无法仅仅依据已有经验进行教学。首先,学生作为一个生命存在,是有血有肉的人,为了促进学生的发展,在教学过程中,除了要关注学生学科知识与技能的学习情况外,学生的学习态度、学习情感以及价值观的变化情况,也是教师要关注的内容。与知识技能相比,人的情感态度价值观是隐性的、难以捉摸的,必须通过教师的观察、分析、判断、推理才能把握。其次,学生作为一个社会人,必然会受到社会环境变化的影响,即使相同年级,今天的学生也可能不同于昨天的学生,昨天的教学经验也不一定可以简单移植到今天。再次,作为一个独立的个体,每个学生都具有其独特性,同一年级的学生之间也存在差异,因此,一位老师设计的教学预案不一定适合于同年级的另一个班级,即使在同一个班级内



部,教师的教学也未必适合每一个学生。在如此复杂的情况下,过去的教学经验显然无能为力。

(二) 课程管理的开放性要求课程实施具有创造性

在课程管理上,新课程要求“改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。”打破了过去国家在课程管理上一统天下的格局,极大地扩大了学校对课程管理的自主性,给教师的教学发挥留下了较大的自主空间。在这样的背景下,课程实施已不再只是课程的传递和执行,更是课程的创造与开发;教师不再只是课程的执行者,更是课程的创造者与开发者。

一方面,教师可以不受“以纲为纲,以本为本”教条的束缚,选择合适的教材,并根据地方、学校及学生的情况,充分开发本地课程资源,使之符合当地实际、贴近学生。

另一方面,如何选择教材、如何使用教材、如何开发反映学生实际的课程资源,对教师来说也是一种挑战,习惯于充当“执行者”的教师并无这方面的经验。

(三) 学生主体地位的确立使得教学充满不确定性

学生是教学过程中最活跃的因素,当新课程将学习的主动权交给学生以后,学生主体地位确立以后,教学过程就充满了许多不确定性。

传统的教学,默认教师对学生主体地位的漠视,甚至,对于课堂教学中学生偶然出现的“意外事件”,也纵容教师使用“应变技巧”拽回预定轨道。因此,在教学过程中,教师实际上可以按既定程序主宰控制,运用已有教学经验也就具有现实的可能性。

在新课程课堂上,学生不再象以前那样“听话”、“顺从”,他们可以自由地发表自己的意见,无需再看教师脸色。在教学前,尽管教师也对可能出现的各种情况进行分析和预测,但教学过程永远是一个谜,在任何一个不经意的时刻,学生都可能出来“添乱”,使教师猝不及防,只有发生了,才知道结果。

案例 1: 在“异分母分数大小比较”的数学课上,一位年轻教师首先出示例题:比较 $\frac{1}{2}$ 与 $\frac{1}{3}$ 的大小。接下来,准备组织学生讨论。谁知一个男生立即说出了正确结果。这道例题,本来是本节课的重点内容,教师怎么也想不到学生却轻而易举地说出了答案(经课后了解,才知道男孩的父亲已经提前教了这道题,类似的事情还有许多),因此有些慌乱。只得把这位同学的答案撇在一边,按照原先的教案讲了下去,教学效果可想而知。

分析: 人类已经进入了信息社会,教师已经不可能成为学生知识的唯一来源,互联网、影视媒体、报纸杂志、家长购买的参考书都是学生获取信息的渠道。在进入课堂前,学生可能程度不同地接触了与所学知识相关的知识、经验,并且可能已经对其具有了初步的理解,对于这些,教师不可能事前完全把握。由于家庭背景、文化环境、认知风格的不同,对同一问题学生往往有不同的理解,对同一事情往往会有不同的感受,教



师不可能完全预见。因此，教学随时可能出现“不测”。

案例2：在《麻雀》这篇课文的公开课上，一位女教师正动情地朗读课文，要求学生一边听一边体会“母爱的无私和伟大”，这时红红流泪了。老师发现后，知道一定有事，便停止朗读，关切地问：“红红怎么哭了？”红红伤感地说：“在我出生刚满十八个月的时候，我的妈妈狠心地离开了我和爸爸。”对此情况教师显然没有想到，从面部表情可以看出她有些紧张，但这确实是学生的真情告白呀！怎么应对呢？听课老师都为这位执教老师捏一把汗。片刻之后，这位女教师马上镇静下来。她轻轻地问红红：“想妈妈了？”红红点点头。“常常想吗？”老师紧接着问，红红仍旧点头。“都什么时候想呢？”红红略显迟疑：“当早晨醒来时，我多想妈妈站在床边，微笑着喊我起来，给我拿衣服；当我放学回家时，我多想妈妈站在门口，迎接我回家，把可口的饭菜端到桌上，坐在桌旁欣赏我吃饭的模样；当晚上睡觉前，我多想妈妈轻轻地推开房门，来到我的房间，向我道一声晚安……”红红再也说不下去了，她很激动。女教师始终用慈祥的目光望着红红，等她把话说完。老师沉默了一会儿，才用凝重的语气说：“是呀！有什么可以代替妈妈在孩子心中的位置呢？”说着缓缓地回过头来，对大家说“你们都是红红的好朋友，班级大家庭里的亲姐妹，红红想妈妈了，大伙儿帮帮她吧！”这下教室里活跃起来，有的说，应该给妈妈写一封信，告诉妈妈红红想她，妈妈一定会感动；有的说，请妈妈的好朋友做中间人，去给妈妈说说红红的情况，妈妈一定会来看红红；还有的说，妈妈也一定想红红了，可以直接去找妈妈……女教师也受到感染，满怀深情地对红红说：“你看，有这么多人关心你，给你出主意，连我都感动了。说不定这时妈妈也在想你呢！”红红没有说话，但从她的表情可以体会到，她很满足，圣洁的母爱正在红红的心中升腾。（执教老师：南通高等师范第一附属小学 范峻璜）

分析：面对课堂教学的一次意外，这位教师虽然也一度感到无措，但她没有敷衍。对学生主体地位的尊重，驱使教师果断改变原有的教学计划，转而把教学触角延伸到学生的内心世界。对学生意外情况的充分利用，丰富了课堂教学资源，不仅在润物无声的过程中化解了学生的情感困惑，而且还让学生受到一次关爱他人的教育，培养了学生解决实际问题的能力，大大提升了教师原先设计的教学目标。这样处理，需要教师多高的教育智慧呀！试想，如果教师仍然抱住教案的思路不放，对学生的“出格”置之不理，或者运用过去的经验予以“应变”，把学生拉回既定轨道，课堂秩序也许井然有序，但表面秩序的背后，学生又能获得什么呢？

新课程正在使教学过程变得复杂、多变，难以捉摸并充满生机，“经验型”教师显然不够，新课程需要具有思考精神和创新意识的“研究型”教师。

三、研究是教师实现“经验型”向“研究型”转变的必要途径

著名摄影师顾长卫在答记者问时说：“做艺术工作的人有一类更象一个工匠，虽然作品很优美，但重复的成分更大；还有一类人不希望重复，希望每一件作品都有新内



容。我属于后一类。”从这段话我们可以悟出，“大师”与“工匠”的根本区别在于创新，这对我们区分“经验型”教师与“研究型”教师很有启发。

与“经验型”教师相比，“研究型”教师的最大特点就是具有理性精神。“研究型”教师对待经验从来不照搬、不人云亦云，总习惯思考蕴含在经验内部的合理性和理论根据，分析经验的优点与局限，经过去粗取精、去伪存真、由表及里的扬弃过程，形成理性认识，为我所用；“研究型”教师对教育现象比别人更为敏感，往往能从看似平常的现象中发现问题、作出理论解释；“研究型”教师对待困难比别人更具勇气，善于从困难中找出原因，提出与众不同的教育主张。总之，“研究型”教师是具有先进教育思想武装的实践者，是善于思考、勇于创新的探索者。

教师是新课程的实施者，要完成新一轮课程改革的历史使命，实现新课程的教育理想，必须尽快把自己从一个感性的实践者变为理性的探索者，完成从“经验型”到“研究型”的转变。要实现这种转变，只有在新课程的实施过程中积极进行教学研究。通过研究正确理解新课程先进的教育理念，通过研究科学认识新课程带来的新变化，通过研究形成体现新课程精神的教育策略。

（一）通过研究形成新的教育观念

教育观念不同于普通知识，教师不能指望参加几次培训班、阅读几本相关专著就能获得。没有经过实践验证的观念，只是关于观念的知识；只经过执行式实践的观念，只是对教师教学的一种外在要求。对待新课程，教师总是以自己的知识经验与思维方式解读的，获得的理解未必就是新课程的教育理念。只有在实践中经过研究，让头脑中原有观念与实践亲历的过程相结合，通过冲突实现融合，成为教师教学活动的行为准则，才能说教师真正形成了新的教育理念。

（二）通过研究科学认识新课程实施中出现的新现象

新一轮的基础教育课程改革，无论在改革的广度，还是在改革的深度上，都超过了以往任何一次改革。在课程功能、结构、内容、实施、评价和管理等方面，都较原来的课程有了重大创新和突破，因此，实施新课程必然给教育带来许多新的变化。如果用原来的观念去看待这些新变化，因它们与过去的习惯情况不同，教师可能会因此产生怀疑，进而动摇对课程改革的信心，成为课程改革的阻力；如果机械套用新课程的词句去简单说明这些新变化，教师可能会被一时的表面现象所迷惑而丢掉问题的本质，做出与新课程精神相背的解读，实行与新课程目标相背离的做法。因此，我们教师必须通过研究，正确领会新课程的实质，用新的理念去分析教育过程中发生的新变化，从理性的高度对相关教育现象做出科学解释，以确保我们的教学实践沿着正确的方向前进。

（三）通过研究获得体现新课程要求的教学策略

对新课程实施中出现的新问题，如果一味地用过去的经验去处理，往往容易陷入困境。这时，教师要进行认真反思，从失败中寻找原因，坚决革除传统经验中的错误做



法,通过研究,探索新途径、新方法,克服思维的惯性,丢掉经验的包袱,在失败中爬起,在挫折中前进,在曲折过程中脱胎换骨,逐步获得体现新课程要求的教学策略。

实践练习:

从你身边开始观察,发现并介绍一位你认为是“研究型”的教师,对照自己,提出如何向他学习?

思考题:

1. 在新课程实施过程中,单纯依赖过去的教学经验进行教学是不够的,教师必须具有更多的教育智慧,它可以从哪几个方面来论述?
2. 如何通过研究,使教师实现“经验型”向“研究型”转变?

第二节 以研究的眼光认识新课程带来的新变化

新课程给教育带来的变化是多方面的,下面我们只从教育理念、课程功能、学习方式、教学方式、学生评价等教师关心较多的方面进行研究,以说明如何用研究的眼光认识新课程带来的新变化。

一、关于教育理念的变化

(一) 新课程的核心理念

蕴含在新课程内部的教育理念是新课程的灵魂,抓住了新课程的理念,就等于抓住了新课程的本质和内核。

新一轮基础教育课程改革的基本理念,就是要革除过去课程与教学领域中存在的落后观念,它的内容极其丰富,但是,“为了每位学生的发展”是新课程的核心理念。对此,可以从三个方面理解:

1. 在关注的重心上,新课程从“关注学科”转变为“关注学生”,反映了人本主义教育思想;
2. 在关注的范围上,新课程从“关注少数精英”转变为“关注每位学生”,反映了大众教育思想和尊重学生个性的民主教育理念;
3. 在关注的内容上,新课程从“关注学业成绩”转变为“关注学生发展”,反映了终身教育思想。

(二) 新课程教育理念变化的原因

教育是一种社会现象,任何教育都反映了它所处的社会对人才的素质要求,新一轮基础教育课程改革同样也是为了满足当今社会对人才的要求。我国原来的教育理念产生于工业社会,产品的生产和流通是工业社会经济活动的主角,掌握生产技术的劳动者成为具有决定意义的生产力,把学生培养成具有生产技术的工具是社会对教育的要求,因此关注知识、学科本位便成了工业社会教育的基本特征。21世纪是一个充满变化的世



纪,一个知识经济的时代已经到来,知识创新成为经济增长最具决定意义的因素,中国要想在激烈的国际竞争中争得有利地位,培养拥有知识和创新能力的人才便是关键,关注人的发展自然成为课程改革的价值追求。在文化上,追求民主和平等成为现代社会文化发展和社会文明的标志,每个社会公民都具有同等的受教育权利,民主教育思想与大众教育思想自然成为课程改革的指导思想。在科学技术方面,以计算机科学为代表的信息技术的发展,促进了其他科技领域的迅猛发展,知识总量正在急剧增长,一个人只有不断学习才能跟上时代步伐,课程改革必然要遵循终身教育思想,为学生一生的发展着想。

(三) 相关教育现象分析

案例 3: 实施新课程后,学生身上发生了显著变化,由于获得了学习自主权,学习兴趣浓了,思维活跃了,但在知识技能方面出现了一定程度的下降,在学习上出现了“两极分化”现象,引起了一些老师和家长的担忧,对于这种新变化应该如何认识呢?

分析: 学生在知识技能方面出现了一定程度的下降,并不意味着教学质量的下降。衡量教学质量高低的标志是,教学在多大程度上促进了学生的发展,不能单纯从知识与技能的角度去评价教学质量,学生在情感态度与价值观方面发生的变化对于他们的长远发展也许更有意义,它完全可以弥补学生在知识技能方面有限度的下降。同时,我们也要警惕在改变知识本位的口号声中忽视知识技能的教学,以确保学生达到各科课程标准规定的知识技能要求,防止在克服一种极端的同时走向另一个极端。

学生之间在某一学科的学习方面差距增大,不必惊慌失措,在同一学科的学习上学生之间存在一定程度的差距完全合理,教学的目的也不是一定要消除差异。第一,根据多元智力理论,不同的学生在同一学科上的学习能力客观存在差异,否认这种差异不是唯物主义应有的态度;第二,“两极分化”是说明以前的差距比现在小,这是必须承认的事实,但稍作分析就会发现,以前较小的差异是用统一的教法取得的,是“提优补差”的结果,是以牺牲部分学生的更好发展为代价换来的;第三,在某一学科上差异的持续扩大,正是教育的结果,是学生个性充分发展的标志,学科教学不需要“均富”(使所有学生将来成为该学科领域的专家),学科教学也不需要“均贫”(为使每一个学生都得高分而提供浅薄的学科教学)。试想,如果当时没有对钱钟书“数学不及格”的宽容,也许多了一个“数学及格学生”,却损失了一个文学大师,两相比较,孰重孰轻;第四,在不影响学生其他发展的情况下,我们对所教学科上的“差生”也要予以更多关照,把他们学科发展上的可能最大限度地转化为发展上的现实。

二、关于课程功能的变化

(一) 新课程在课程功能方面的变化

实现课程功能的转变,是新一轮基础教育课程改革的首要目标。《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》)指出:“改变课程过于注重知识传授的倾向,强调



形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。”这是课程功能认识上的一次重大突破,标志着我们课程目标从以知识技能为主的单一目标向包括知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观在内的多元目标的转变。对此,可以从两个角度去理解:

1. 知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观是课程目标的三个组成部分,它们之间没有主次,没有先后。过去在教学大纲中虽然也有关于情感态度以及价值观的表述,但主要是围绕知识与技能这一主要目标而展开的,目的是为了更好地实现这一目标,因此充其量只能说是处于从属地位的目标。

2. 知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观是一个有机整体,在解决问题中共同发挥作用。新课程实施中不能把它们机械分割,不可能也无必要开辟三个不同渠道来分别实现它们。在实施过程中,过程与方法是知识与技能、情感态度与价值观的载体,知识与技能必须通过一定的过程与方法才能获得,情感态度与价值观也只能在一定的过程中形成;知识与技能也是情感态度与价值观的载体,不存在脱离知识与技能的情感态度与价值观。

因此,情感态度与价值观的发展离不开知识与技能的学习,即在知识与技能的学习中去实现,知识与技能的学习必须以有利于其他目标的实现为前提,即不能只考虑知识与技能的学习要求。

如在数学教学中,单纯从知识与技能的角度看,会解难题总比不会解难题好,算得快总比算得慢好。但是,从情感与态度的角度看,未必如此。题目难度过大,可能使学生丧失学习信心;计算速度要求过高,可能使学生产生厌烦情绪。

再如历史课教学中,课程内容就不再仅仅是一些年代和事件,还包括打开学生以古鉴今的视野,这样虽然教的是知识,训练的是技能,培养的却是情感态度与价值观。

(二) 课程功能发生转变的原因

新课程在课程功能方面发生如此大的变化,是由新课程教育理念的转变和人们对课程认识的不断深化引起的。

新课程把促进学生的发展作为出发点和归宿,影响学生发展的要素自然成为课程功能关注的焦点。实践证明,在人的发展过程中,知识技能的作用毋庸置疑;情感态度与价值观也很重要,它影响着发展的动机和方向;学习过程与学习方法也必不可少,它决定着发展的效率。因此,知识与技能、过程与方法、情感与态度从不同的方面影响着学生的发展,在课程功能转变时,应该同时考虑。

人们对课程的认识,有一个不断深化的过程。过去,一提到课程,人们自然想到语文、数学等学科,想到教学大纲、教科书、教学参考书等文本材料。在他们的头脑中,课程即学科,课程即文本。以这样的课程观为指导,必然导致课程目标上的“知识本位”,课程内容上的“学科中心”、课程实施中的“教师中心”。随着课程理论研究的推



进,人们逐渐认识到,课程是一种过程,即学生经验的建构过程,师生在不断的互动过程中建构意义的过程。它不仅包括文本资料,还包括师生活动、教学环境。在这个过程中,不仅有师生知识技能的变化,还有师生在活动过程中表现出来的情感态度与价值取向,以及活动的过程与方式。因此,根据新的课程观,课程功能除了知识技能外,还应包括学习的过程方法、学生的情感态度与价值观。

(三) 相关教育现象分析

案例 4: 实施新课程后,由于学生学习的积极性得到极大激发,课堂上认知活动特别活跃,学生在课堂上的表现往往超出教师预料,常常导致教师完不成授课计划,如何认识这种现象呢?

分析: 这种现象纯属正常现象,应该允许。如果因为要完成教案上准备的内容而忽略学生积极的学习需要和内心感受,才是极端错误的。新的课程观认为,教学不是简单的执行,师生在教学过程中有很大的自主权,可以而且也应该对课程进行开发与创造;课程内容既包括教师教案中的预设内容,也包括师生互动中生成的新内容;学科课程标准引进了学段目标,规定了学生在某学段结束时所要达到的水平,具体到每节课应该达到什么要求,教师有权根据学生情况和教学实际灵活掌握,一节课不存在不可更改的课堂教学任务,何况,发展学生的学习情感本身就是教学目标。在课堂上,只要学生的活动有价值,不管事前是否安排,都应该提供机会,毕竟,学生才是学习的主人,学科教学的重心是学生的发展而不是学科知识。当然教师在课前准备时,要研究学生学习中可能出现的各种情况,以增加教学的预见性。

三、关于学习方式的转变

(一) 新课程倡导的新学习方式

转变学生的学习方式,是新一轮基础教育课程改革的重点任务之一。《纲要》指出:“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探索、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。”

由此可见,自主学习、探究学习、合作学习是新课程倡导的新学习方式。其中,自主学习是相对于被动学习(机械学习、他主学习)而言的;合作学习是相对于个体学习或竞争学习而言的;探究学习是相对于接受学习而言的。任何有效的学习方式都必须是自主学习,但并不是所有的学习领域和学习主题都需要用探究学习或合作学习,合作学习是以自主学习、探究学习为基础的。

新课程倡导自主、探究、合作的新学习方式,是为了改变传统学习方式中对接受学习过分强调的极端倾向,并不意味着要取消接受学习这种学习方式,接受学习应该与新学习方式一起共同发挥作用,科学的学习方式应是多种学习方式的合理组合。为了改变教师多年形成的行为习惯,在目前要特别倡导新学习方式。



(二) 倡导新学习方式的原因

新课程为什么积极倡导自主、探究、合作的新学习方式呢？有如下几个原因：

1. 学生观的变化。如何看待学生，是教育理论和教育实践中的关键问题，它对教育的理念、目标、方式、评价等起着决定作用。随着教育理论和教育实践研究的推进，人们对学生的认识发生了很大变化。新的学生观认为：

(1) 学生是具有生命的独立意义的人，有与生俱来的探究愿望，对外部世界的作用会做出能动反应，不是一个被动接受知识的容器，不可能由教师任意捏塑。

(2) 学生是具有社会属性的发展中的人，不是生活在真空中，有自己对世界的认识和生活经验，不是一张白纸，教师教学中不能忽视学生生活经验的存在。

(3) 学生是完整独特的人，他们既有丰富完整的内心世界（教育者不能人为割裂只强调某一方面），又有差异（不能用同一方式看待他们，多元智力理论深刻地阐述了一点）。

2. 学习理论的新发展。近几十年来，学习理论的研究有了巨大发展，继行为主义与认知主义学习理论以后，建构主义学习理论逐渐成为人们解释学习过程的主流学习理论。建构主义认为：学习是主体以自己的经验和观念为基础，在与外部世界相互作用中重新构建现实世界意义的过程。它有如下基本观点：

(1) 学习是一个积极主动的建构过程，认识主体对外部信息不是全盘接受，而是有所选择，并以自己的方式赋予特定意义。

(2) 课本知识不是绝对真理，只是一种较为可靠的假设，学生通过学习对此做出检验和调整（即学习是改变观念、检验和调整已有假设的过程）。

(3) 学习中知识的建构不是随心所欲的，需要通过交流进行调整、修正，以接受实践和他人的检验（即合作交流是一种必要的学习方式）。

(4) 学生的学习过程由个人情感、经验的不同而呈现出差异性。

3. 新学习工具的产生和发展。随着互联网的普及，人们获取信息的渠道更为宽广、快捷，学习方式呈现出多样性、主动性、选择性。对传统以接受为主的学习方式必然产生巨大挑战。

由此可知，传统的以接受学习、死记硬背、机械训练为主的单一的传统学习方式已不能完全满足学生的学习需要，必须引进新的学习方式。

(三) 相关教育现象分析

案例 5：在新课程观摩课上，新学习方式特别是小组合作学习方式的运用，彻底改变了“教师讲——学生听”、“教师问——学生答”的课堂基本面貌。在课堂上，学生唱起了主角，他们常常很兴奋，很活跃，整个课堂显得生机勃勃，但也出现了一些全然不顾他人感受的“话语霸权者”和置身事外的“冷眼旁观者”，如何看待这种现象呢？

分析：在教学中大胆试验新学习方式，这是值得提倡的，因为它代表了一种先进



的教育理念。“话语霸权者”和“冷眼旁观者”的出现，不是运用新学习方式的必然结果，主要是由于广大教师对新学习方式的运用普遍缺乏经验，在实践中发生误用所致。如作为新学习方式重要组成部分的小组合作学习，要求教师：首先要选择合适的学习任务，使学生容易产生不同的理解、想出不同的解法；其次要周密组织，使小组学习按“冲突——合作——理解”的程序有序展开；再次，让学生明确在小组合作学习中，每个小组成员既是认识个体又是社会个体，因此既要积极思考各尽所能，又要互助、互爱、互勉，培育团队精神；另外，小组合作学习的成果应为小组所有，小组每个成员都有权分享。如果不顾学习内容的实际、不进行有效的组织、不注意学生合作意识的培育而盲目使用这种新学习方式，不仅不能取得预期效果，而且还可能造成消极影响。在这种情况下，我们研究的问题不是要不要新学习方式，恰恰相反，应研究怎样让教师通过实践和研究不断提高对新学习方式的理解和运用水平，以实现学生学习方式根本转变的目标。

四、关于教学方式的变化

（一）新课程在课堂教学方式上的变化

改变教师的教学方式是顺利实施新课程的关键，因为学生学习方式的转变是以教师教学方式的转变为前提的。改革开放以来，我国教育界在教学方法改革方面做了多方面探索，课堂教学方式也经历了从“以老师为中心的课堂教学方式（如图1）”到“师生问答对话式的课堂教学方式（如图2）”，再到“教师控制下学生互动式课堂教学方式（如图3）”的逐步演变过程。

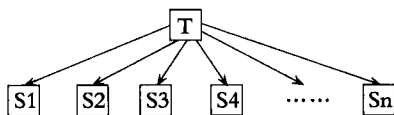


图 1

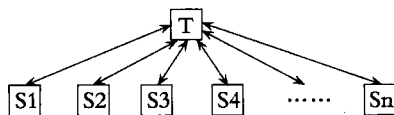


图 2

