

中国教师丛书

邱石 编著

探究性学习 与教师行为的变化

远方出版社

中国教师丛书

探究性学习与教师行为的变化

邱石 编著

远方出版社

责任编辑:胡丽娟

封面设计:车 艳

中国教师丛书
探究性学习与教师行为的变化

编 著 者 邱石
出 版 远方出版社
社 址 呼和浩特市乌兰察布东路 666 号
邮 编 010010
发 行 新华书店
印 刷 北京市朝教印刷厂
版 次 2005 年 9 月第 1 版
印 次 2005 年 9 月第 1 次印刷
开 本 850×1168 1/32
印 张 500
字 数 5000 千
印 数 5000
标准书号 ISBN 7-80723-075-4/G·47
总 定 价 1250.00 元(共 50 册)

远方版图书,版权所有,侵权必究。

远方版图书,印装错误请与印刷厂退换。

前 言

什么是高质量的教师？怎样培养高质量的教师？谁能胜任 21 世纪的教育？这些都是社会广泛关注的问题。

教师质量问题不仅反映教师自身的素质，而且关系到教师教育的全过程，涉及到教师教育的制度保障。教师职业从经验化、随意化到专业化，经历了一个发展的过程。20 世纪 60 年代中期，许多国家对教师“量”的急需逐渐被提高教师“质”的需求所代替，对教师素质的关注达到了前所未有的程度。20 世纪 80 年代以来，教师专业化则形成了世界性的潮流。要求高质量的教师不仅是有知识、有学问的人，而且是有道德、有理想、有专业追求的人；不仅是高起点的人，而且是终身学习、不断自我更新的人；不仅是学科的专家，而且是教育的专家，具有像医生、律师一样的专业不可替代性。这就要求教师的培养培训机构，要求国家的教师管理保障制度，都实现相应的重大变革。

《中国教师丛书》从中国教育政策和发展战略出发，运用现代教育科学的最新成果，考察当前中国教育面临的困难，分析中国教育体制和教育战略的得失，寻求解决教育问题的途径。它的初衷是将一些青年学者对中国教育现状和背景的最新思考推向社会，是为一切关心教育发展的人士服务。因此，

希望每一个勤于思考社会问题的读者都能从这套丛书中受到有益的启发。

本套丛书不是研究纯学术问题的专著,而是面向社会各界的教育反思性读物,它对当今中国教育热点问题作了简明而不乏深刻的述评。丛书资料翔实、分析严谨、文字流畅,既富有开拓性、批判性,又有生动、活泼的文风,并有较强的大众性和可读性。

限于时间紧,编者知识有限,本套丛书在编写过程中难免会有不足之处,还望广大读者及教育工作者斧正,以便我们更好的修订。

编 者

目 录

第一章 教育理念的变化	(1)
第一节 什么是教育理念	(1)
第二节 教育理念的特点与作用	(12)
第三节 传统的教育教学理念必须转变	(16)
第四节 更新教育思想观念	(23)
第五节 新课程改革与教育理念	(31)
第六节 国际教育新理念	(66)
第二章 教学方式的变化	(85)
第一节 教学方式的转变是学习方式转变的核心	(85)
第二节 现代与传统教学方式的比较	(90)
第三节 教学方式应该实现哪些转变	(98)
第四节 教学方式转变中教师的准备	(101)
第五节 新课程呼唤教学方式的变化	(105)
第六节 新课程理念下教师教学方式的转变	(110)



探究性学习与教师行为的变化

目

录

第七节 从探究性学习入手 转变教师的教学方式	(125)
第三章 教学情境的变化	(134)
第一节 教学情境的意义	(134)
第二节 创设教学情境 培养创新个性	(141)
第三节 创设教学情境 形成良好氛围	(148)
第四节 创设和谐的教学情境 激发学生学习 ...	(156)
第四章 探究性学习要求师生关系的变化	(163)
第一节 新世纪教育呼唤新型师生关系	(163)
第二节 新型师生关系的一般性原则	(175)
第三节 师生关系的时代内涵	(192)
第四节 新型师生关系的构建	(204)
第五节 现代课堂教学中的新型师生关系	(214)
第五章 教师角色的变化	(225)
第一节 教师角色的定位	(225)
第二节 构成教师角色技能的因素	(236)
第三节 课改中教师角色的变化	(243)
第四节 探究性学习中教师角色的变化	(249)
第五节 变化的世界与教师角色的变化	(254)

第六节 网络教育时代教师角色的转变与重塑	(265)
第六章 教师职业专业化	(271)
第一节 教师职业专业化概论	(271)
第二节 教师职业专业化的内涵与特征	(277)
第三节 教师专业化的特殊性	(281)
第四节 实行教师专业化是历史的必然	(294)
第五节 教师职业专业化 教师教育的基本走向	(296)
第六节 教师职业专业化的标准	(306)
第七节 实现教师职业专业化的策略	(307)

第一章 教育理念的变化

第一节 什么是教育理念

无论我们对“理念”及“教育理念”是否有了准确的理解，但它们作为思维活动的基本概念，为人们频繁的使用则已成不争的事实。有些人为了论述观点的需要，有时也会对它们的基本含义作出自己的界定，但更多的人则把它作为一个既成的成熟概念拿来就是。按“存在的就是合理的”原则去考察它们，我们不难发现，人们对它们之所以如此青睐，是它的确有其它相近的概念不具有的，能抓住事物本质的高效概括性及反映一类事物不同个体共性的包容性。康德曾说：“一切知识都需要一个概念，哪怕这个概念是很不完备或者很不清楚的。但是，这个概念，从形式上看，永远是个普遍的、起规则作用的东西。”“理念”、“教育理念”恐怕属于这类概念，但我们力



探究性学习与教师行为的变化

图对它们有更清楚的认识。为此,我们先明确这样的认识:“理念”是哲学领域的一个基本范畴,而“教育理念”则属于教育哲学领域的一个基本范畴。我们在哲学和教育哲学的框架内讨论它们的基本内容。

一、理念

何谓“理念”?似乎至今还未见权威的定义。《新现代汉语词典》将“理念”注解为“观念”。如民主理念,人道理念,经营理念”;《语言大典》将“理念”比作“宇宙的心理本质或精神本质,它与物质世界之间的关系,就像人的灵魂与肉体之间的关系一样”;《汉语大词典》则把“理念”直释成“理性概念”。而《辞海》指出:“理念”为旧哲学之名词,柏拉图哲学中的“观念”通常译为“理念”,而康德、黑格尔等人的哲学中的“观念”指理性领域的概念,亦称理念。

难道“理念”是个似是而非的概念?其实,据哲学界提供的研究资料表明,即便是最早提出“理念”一词并有过初步阐释的古希腊哲学家苏格拉底,最早把“理念”作为哲学术语专门探讨的古希腊哲学家柏拉图,最早自觉将“理念”与相近、相关概念如“理智概念”、“理性概念”区别分析的德国哲学家康

德,及最早对“理念”进行过最集中最详尽讨论的德国哲学家黑格尔,他们在论述或辨析“理念”这一概念时,由于世界观和方法论的不同,而对“理念”在哲学上的理解和使用亦有所不同。苏格拉底认为:“理念作为模型存在于自然之中”,“每个理念只是我们心中的一个思想,所以只有单一的理念”,“而所谓理念正是思想想到的在一切情况下永远有着自身同一的那个单一的东西”;柏拉图提出:“感性事物是按理念来命名的,因理念而得名的”,“人应当通过理性,把纷然杂陈的感知觉集纳成一个统一体,从而认识理念。”他认为“理念”是永恒不变的而为现实世界之根源的独立存在的,非物质的观念实体;康德认为“理念”是指从知性产生而超越经验可能性的“纯粹理性的概念”;黑格尔对于理念似乎没有定一的认识,他认为:“理念是自在自为的真理,是概念和客观性的绝对统一”,“理念可以理解为理性(即哲学上真正定义的理性),也可以理解为主体与客体、观念与实在、有限与无限、灵魂与肉体的统一;可以理解为具有现实性于其自身的可能性;或其本性只能设想为存在着的东西等等。因为理念包含有知性的一切关系在内。”黑格尔甚至还提出过:“理念自身就是辩证法”,“理念本质上是一个过程”等等之说。综上所述,我们得出一个结论:他们并没有对“理念”有一个统一的概说。

探究性学习与教师行为的变化

以上是西方哲学大师们对“理念”的辨析和阐述。而据韩延明教授对“理念”的研究,认为中国古代虽没有“理念”一词,但中国古代哲学范畴中的“理”与西方古代哲学范畴中的“理念”在内涵上有许多相通、相同之处。他认为中国历代“理”之演变可分为九个阶段:(1)春秋时期的“理”为经理、治理;(2)战国时代的“理”为义理和天理;(3)秦汉时“理”为名理;(4)魏晋南北朝时“理”为玄理;(5)隋唐时“理”为空理,即理为事本,事为理彰;(6)两宋时“理”为天理、实理;(7)元明时“理”为心、心即理;(8)明清时“理”为气之理;(9)鸦片战争后的近代,“理”为公理。而根据上述九“理”的内涵又概括为五种“理”义:(1)理是天地自然万物的本体或存在的规律;(2)理是事物的规律,是一切事物之根源;(3)理是宇宙论及价值论的解释及根据;(4)理是主体意识;(5)理是道德伦理观念、原则、规范。

西方古代哲学大师们关于“理念”的表述已使我们眼花缭乱,若加进中国古代哲学中含有“理念”之涵义的“理”的表述,那么,“理念”之宽泛、之庞杂不仅使我们不知“理念”所言何物,且其概念也难以捉摸。但对它们稍加梳理,我们对前人关于“理念”的认识大概可以归结如下几条:(1)“理念”是一个形而上的哲学概念,属于精神的范畴,其对立统一物是物质世

探究性学习与教师行为的变化

界；(2)“理念”即有自然的直观性又包含在理性之中，是理性认识的概括；(3)“理念”自身就是辩证法，即永远处在辩证发展的过程中，因此“才是永恒的创造、永恒的生命和永恒的精神”。

人们现在对“理念”的认识，剔除了古哲人过分强调的哲学思辨及复杂多义的成份，把它相对简化为“人们经过长期的理性思考及实践所形成的思想观念、精神向往、理想追求和哲学信仰的抽象概括”。（注：韩延明：《大学理念探析》，厦门大学高教所2000届博士研究生论文集。）韩延明教授指出，“理念”有四方面的含义：“一是理性认识，二是理想追求，三是思想观念，四是哲学观点。”由此我们可以得出这样的结论：“理念”是一个具有能反映一类事物每个个体或一类现象每个个别现象共性之能力的普遍概念，具体说它是诸理性认识及其成果的集大成。它既包含了认识、思想、价值观、信念、意识、理论、理性、思想、理智，又涵盖了上述思维产品的表现物，如目的、目标、宗旨、原则、规范、追求等，而后者使理念这一抽象的概念具有了直观的形象。这一认识似乎比笼统地把“理念”视为一种至真至善的精神境界、精神力量或抽象的思维活动，更全面、更能真实地反映和表现“理念”的内涵和外延。这样一种界定也较好地解释了当今社会人们何以如此广泛地运用

探究性学习与教师行为的变化

“理念”这一概念的原因。

例如台湾中原大学校长张光正先生对理念的理解就是将上述两方面结合起来的一种认识。他指出：“所谓‘理念’乃是共同分享的价值观，有理念即有方向感，即有目标性；有理念方有准绳、方有标竿。”他在《“理念治校”与“全人教育”之大学新典范：省思、建构与分享》一文中又强调指出：“所谓‘理念’乃愿景及方向之指引原则，一个无理念之组织，犹如无航之舟，无弦之弓，何之治？所谓‘理念’乃组织之最高领导原则，行诸之外在环境，及内部优势所建构宏远、正确及前瞻之目标。有理念之组织方能长治久安，有理念之组织方能塑造优质之组织文化，有理念之组织方能凝聚组织之共识，有理念之组织方能分享共同的价值观。”张先生不仅谈到了一种理念的界定，同时谈得更多的是理念在组织管理中的作用。而正是他对理念这样一种作用的概括，使我们从“理念”现实意义的角度加深了对“理念”的认识，同时亦使我们感到研究校长教育理念与治校的问题十分重要。

二、教育理念

以上关于“理念”的讨论，对我们将要进行的“教育理念”

的讨论是有帮助的。其实,在“理念”已有明确界定的前提下,根据逻辑学定义的原则,我们可以给教育理念下非常简明的定义,即“关于教育的理念”。但上述过于笼统且涵义不明确的定义对本研究而言无异于未定义。因此,我们需要对教育理念详加讨论。那么,何谓“教育理念”呢?查国内极具权威性的由董纯才主编的《中国大百科全书·教育卷》(1985年版),李冀主编的《教育管理辞典》(1989年版),顾明远主编的《教育大辞典》(1990年版),英文版的大不列颠百科全书(1993年版),均不见“教育理念”之辞条。尽管我们还处在对“教育理念”尚无明晰定义的阶段,但这并未妨碍人们对“教育理念”一辞的频繁使用,由此说明“教育理念”已被教育界内外广泛认同。考察那些公开使用“教育理念”概念甚至连论题都冠以“教育理念”的文论(这类著作、论文不是少数),我们有这样的发现:多数作者在“教育理念”的使用中,回避了对这个概念本身作必要的说明和界定。这有两方面的原因:其一,有相当多的作者视“教育理念”如同“教育观念”、“教育思想”一样,当作成熟概念使用,自然不必解释;其二,“教育理念”确实是个与不少教育基本概念含义相近、性质相似但又不完全相近和相似的复杂概念,其内涵边界的不确定性,导致其似乎是个无所不包的概念。因此,只能意会,难以言传。然而正是我们



探究性学习与教师行为的变化

缺乏对“教育理念”基本内涵的讨论并且没有准确地理解其涵义,故也就很难避免“教育理念”的泛用甚而滥用。如有些著述把一些反映或揭示教育或教学活动特征、教育主客体属性特征的概念也视为教育理念之种种,有些人甚至把教育发展出现的一些趋势特征,如国际化、法制化、产业化、大众化等等也都纳入教育理念范畴,仿佛教育理念是个无所不装的百宝箱。澄清对“教育理念”的模糊认识,只有老老实实讨论这个概念。

(一)教育理念之一般介绍

先介绍几种笔者从有限资料获取的“教育理念”界说。王冀生教授在《现代大学的教育理念》一文分析教育理念与教育思想、教育规律的联系和区别中,给教育理念下了这样的定义:“教育理念则是人们追求的教育理想,它是建立在教育规律的基础之上的。”他又补充说明:“科学的教育理念是一种‘远见卓识’,它能正确地反映教育的本质和时代的特征,科学地指明前进方向”,当然,“教育理念并不就是教育现实,实现教育理念是一个长期奋斗的过程……”可见,王冀生教授是把教育理念与教育理想、教育的远见卓识联系起来加以把握的。李萍教授等人在《教育的迷茫在哪里——教育理念的反省》一文中认为:“教育理念是关于教育发展的一种理想的、永恒的、

探究性学习与教师行为的变化

精神性的范型。教育理念反映教育的本质特点,从根本上回答为什么要办教育。”所谓教育的本质特点即教育作为一种区别于其他社会活动的实践活动的根本特征,因此,李萍教授是从教育的本体论、认识论角度提出教育理念的,也即从教育哲学的一个基本范畴认识教育理念的。陈桂生教授关于教育理念的理解十分别致,他在《“教育学视界”辨析》一书中指出,在教育学的陈述中出现了教育诸概念“泛化”现象,这种现象的产生主要是由于教育“理念”与教育“概念”的混淆,尤其是以教育理念代替了教育“概念”的混淆,他特别举了“课程”与“教学”概念的例子加以说明。在他看来,教育“概念”是按逻辑规则下的定义,是科学概念,作为反映对象本质属性的思维形式,其内涵只能是根据它所指称的对象的“实然状态”的规定,即对既成事实的概括,而教育理念则是关于“教育的应然状态”的判断,是渗透了人们对教育的价值取向或价值倾向的“好教育”观念。毫无疑问,陈桂生教授关于教育理念的这一认识,已经抓住了“教育理念”的灵魂性的东西,对我们把握“教育理念”之概念的本质属性是极具启发性的。叶权仪等人在《论大学校园文化与“社会责任”》一文中是这样理解教育理念的:“教育理念是指学校之高层行政主管以学生前途与社会责任为重心的,然后以自己的价值观与道德标准为基础,对办理

