

GAO ZHONG XIN KE CHENG SHI JIAN YIN LING

朱建廉 著

高中新课程 实践引领

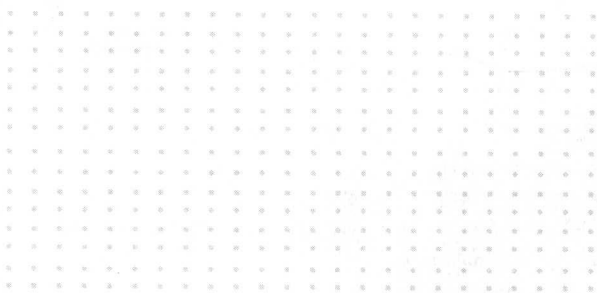
物理



南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

高中新课程 实践引领

朱建廉 著



物理

 南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

高中新课程实践引领·物理 / 朱建廉著. —南京:
南京师范大学出版社, 2009. 4
ISBN 978-7-81101-859-2/G·1293

I. 高… II. 朱… III. 物理课—高中—教学参考资料
IV. G634

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 048321 号

书 名	高中新课程实践引领·物理
作 者	朱建廉
责任编辑	宋燕妮
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷	镇江中山印务有限公司
开 本	787×960 1/16
印 张	21.5
字 数	361 千
版 次	2009 年 8 月第 1 版 2009 年 8 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-859-2/G·1293
定 价	32.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

前言

应出版社的编辑老师之约,请笔者完成题为《高中新课程实践引领·物理》一书的书稿。面对约稿标题,引发了笔者如下思考。

第一,作为实施“新课程”的一名普通教师,可能无力承担“引领”之重任。因为系统的课程理论应该是作为课程“引领者”所应拥有的资本,而笔者所拥有的毕竟只是在感性层面上实施课程的具体“操作”,恰恰欠缺的就是在理性层面上指导课程实施的系统“理论”。因而就有——缺乏系统理论的“操作工”,无力担负起“引领”之职责——的担忧。

第二,看到约稿标题中的“实践”二字,笔者认为标题其实可以有两种理解:既可以理解为“要求对高中新课程的实践活动实施理论层面上的引领”,也可理解为“以实施课程的实践活动来引领高中新课程的深入实施”。在对约稿标题的理解界定为后者的基础上,笔者便做出了应承稿约之决定,同时坚定了兑现承诺之信心——既然用于“引领”的不必是理性层面上艰深的系统“理论”而仅仅要求是感性层面上具体的“实践”操作,那么作为在“新课程”实施过程中勉强还算得上是一名较为熟练的“操作工”,笔者当然就可以“抛砖引玉”,通过展示自己这些年所积累的教学经验及教学研究的“实践”,来实施课程“引领”。

第三,尽管教师只是课程实施过程中的“行为者”,但教师实施课程的劳动毕竟也算得上是复杂劳动。教师实施课程的劳动也具备着所谓的“创造性”特征,而复杂的具有“创造性”特征的劳动格外需要有理性思考的“引领”,所以在展示“实践”操作期望能够对课程实施“引领”的同时,也应该“勉为其难”地将笔者作为课程实施的“行为者”对课程运作各个层面上的问题所作的理性思考融入其间。

基于上述思考,笔者针对书稿的完成,做出如下谋划:

开篇第一章,用于展示作为课程实施的“行为者”针对“新课程”运作中的一些问题所作的理性思考。作为本书主体部分的接下来各章当中,每一章对应于课程内容的模块,分别从“课程标准解读”、“课程内容研究”和“案例实践引

领”三个方面来展示实施课程的普通教师在“课标”、“教材”和“教学”三个层次上的研究心得。本书的最后两章,笔者打算针对“学科教学专题”和“教师专业发展”等,再谈谈研究所得到的点滴体会,并期望这点滴体会也能够一定程度上起到“引领”的作用。

真诚地希望所展示出的用于实现“引领”之功能的理性思考与操作实践,能够对高中新课程实施层面上所存在的某些共性问题的解决提供一点点帮助。

作者

目 录

前 言	(1)
第一章 总论:关于“新课程”若干问题的思考	(1)
第一节 “新课程”带来了新的理念	(2)
第二节 “新理念”引领着新的认识	(6)
第三节 “新认识”呼唤着新的课堂	(9)
第四节 “新课堂”提出了新的要求	(15)
第二章 教学研究——《物理 1》	(21)
第一节 课程标准解读	(21)
第二节 课程内容研究	(25)
第三节 案例实践引领	(36)
第三章 教学研究——《物理 2》	(54)
第一节 课程标准解读	(54)
第二节 课程内容研究	(58)
第三节 案例实践引领	(72)
第四章 教学研究——《物理 3-1》	(88)
第一节 课程标准解读	(88)
第二节 课程内容研究	(92)
第三节 案例实践引领	(112)
第五章 教学研究——《物理 3-2》	(125)
第一节 课程标准解读	(125)
第二节 课程内容研究	(127)
第三节 案例实践引领	(144)

第六章 教学研究——《物理 3-3》	(157)
第一节 课程标准解读	(157)
第二节 课程内容研究	(160)
第三节 案例实践引领	(177)
第七章 教学研究——《物理 3-4》	(186)
第一节 课程标准解读	(186)
第二节 课程内容研究	(191)
第三节 案例实践引领	(214)
第八章 教学研究——《物理 3-5》	(224)
第一节 课程标准解读	(224)
第二节 课程内容研究	(228)
第三节 案例实践引领	(243)
第九章 专题教学研究	(252)
第一节 概念教学研究	(252)
第二节 规律教学研究	(258)
第三节 实验教学研究	(273)
第四节 习题教学研究	(282)
第五节 复习教学研究	(299)
第十章 教师专业化发展	(307)
第一节 关于教师专业化发展的思考	(307)
第二节 剖析教师专业化发展的过程	(309)
第三节 明确教师专业化发展的要求	(312)
第四节 研究教师专业化发展的运作	(317)
后 记	(335)

第一章 总论:关于“新课程” 若干问题的思考

在实施新一轮课程改革的近几年来,基础教育领域经历了诸如“意识层面上的困惑”与“实践层面上的彷徨”、“思想层面上的洗礼”与“行为层面上的探索”、“思维层面上的突破”与“操作层面上的规范”等几个逐步递进的阶段。回顾近几年来课程改革所经历的坎坎坷坷与所涉及的方方面面,无疑对巩固课程改革所获得的成果乃至将课程改革进一步推向深入大有裨益。

说到“新课程”,首先就应该对“课程”形成较为全面和较为理性的认识;说到“课程”,则又不得不将其放在更为宽泛的概念——“教育”——当中去加以理解和认识。若论“教育”与“课程”概念的内涵、“教育”与“课程”概念间的关系、“教育”的运作与“课程”的实施中教师的职责与地位、“教育”与“课程”在运作与实施的过程中所表现出的形态等,通常可以简要地作出如下理解:“教育”,实际上是施加于受教育者的一种目的性极强的影响;“教育”的目的,通常需要借助于“课程”的实施而达成;教师是“教育”的行为者,是“课程”的实施者;面对着“教育”,面对着“课程”,若能够站在作为“行为者”与“实施者”的教师的角度而作理性的审视,则可将其视为由若干环节连接而成的“教育链”,如图 1-1 所示。

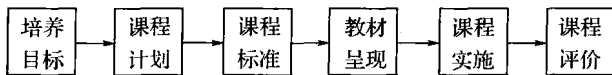


图 1-1 课程运作形成的“教育链”

在“教育链”的各个环节中:“培养目标”反映的是社会的需求;而针对“培养目标”制定出相应的“课程计划”,则应该是教育专家、课程专家们的事情;在“课程计划”被系统制定的基础上,相应的学科专家、学科教学专家们就应该担负起相关学科课程的“课程标准”的拟定工作;接下来就应该由各个学科的教材专家们在“课程标准”的指导和引领下,组织相应学科课程的教学内容而编写教材,完成“教材呈现”的任务;教材编写好后,作为教育的“行为者”和课程的“实施者”的教师,便拿着教材,走进课堂,面对学生,实施教学,履行“课程实施”的职责;当然,教师的履职行为还必须在最后的环节中接受包括“升学制度”在内的

社会各个层面所给予的所谓的“课程评价”。

正因为“课程”的实施与运作在各个环节间存在着密切的“先天性”联系,所以尽管教师作为“行为者”与“实施者”的直接责任仅限于操作层面,但为了保证其相应的“实施行为”的科学性与合理性,也应该在意识层面上针对“教育”、针对“课程”做一些理性的思考。在新一轮课程改革蓬勃发展的今天,尤其需要切实地结合新课程背景下课程实施的相关操作、结合课程实施过程中所面临的相关问题而从理性的层面上做一些思考。

第一节 “新课程”带来了新的理念

都说“新课程”主要是“新”在“理念”上,而说起“新课程”的“新理念”,就不得不涉及如下两个最基本的问题:第一,“新课程”究竟有哪些“新理念”?第二,“新课程”的“核心理念”究竟是什么?若欲对“新课程”所带来的“新理念”、对“新理念”所构成的“理念体系”作出全面而深刻的研究,就应该针对上述两个基本问题作出理性的思考,进而对“新课程”的“新理念”、对“新课程”的“核心理念”形成全面的认识。

一、“新课程”带来了哪些“新理念”

欲对“新课程”的“新理念”形成一个较为全面的认识,其实只需要针对“新课程标准”中关于“课程理念”的相关表述作较为全面的理解。这里以《高中物理课程标准》为例来实现对“新课程”体系中“物理课程”的“新理念”的理解。关于“课程理念”,《高中物理课程标准》针对诸如“课程目标”、“课程结构”、“课程内容”、“课程实施”以及“课程评价”等几个方面做出了明确而系统的阐述,对于阐述中所形成的观点,可以在如下分析的基础上加以理解。

1. 关于“课程目标”的“新理念”

在课程目标上,“新课程”注重提高全体学生的科学素养。

“新课程”体系中的“高中物理课程”为了服务于学生的终生发展,使之能够应对现代社会和未来发展的挑战,在“课程目标”的确立上提出了由“知识与技能”、“过程与方法”、“情感态度与价值观”共同构成的“立体化”三维目标体系,从三个层面实施对学生的影响,旨在提高学生的科学素养。

2. 关于“课程结构”的“新理念”

在课程结构上,“新课程”重视基础,体现课程的选择性。

由于普通高中教育仍属于基础教育,所以相应的课程在结构上首先应该得

到尊重的就是“全体学生的共同基础”;又由于学生的学习兴趣和发展空间具备着“因人而异”的特点,并且即使是某一个特定的学生其智能空间也具备着“各向异性”的特征,所以相应的课程结构在尊重“全体学生的共同基础”的同时,还应该尊重学生不同的学习兴趣、学习需求,这就很自然地对课程结构提出了在“重基础”的同时体现“选择性”的要求。

3. 关于“课程内容”的“新理念”

在课程内容上,“新课程”体现时代性、基础性和选择性。

由于物理学的发展水平与社会的文明进程同步、与科技的发展水平适应、与人们的生活方式相关,所以高中物理课程应该在课程内容上体现“时代性”。著名物理学家美籍华人杨振宁就曾多次针对“物理课程内容跟不上物理学发展”提出过自己的看法;笔者也曾在10年前意识到高中物理课程内容应该“重心后移”以适应学科发展和科技进步,并在特定的场合下呼吁过。在不忽视“基础性”和“选择性”的前提下强调“课程内容”体现“时代性”,一方面可以使课程反映出科技发展的重要成果、反映出渗透在科技发展中的科学新思想,另一方面还能够对培养学生的社会参与意识、强化学生的社会责任意识等起到积极的作用。应该指出的是:这里所说的“基础性”和“选择性”,与前文针对“课程结构”所说的“基础性”和“选择性”是有所区别的,前文是从“课程结构”上相应于学生的学习行为而强调的“基础性”和“选择性”,这里则是从“课程内容”上相应于学科知识体系的构建而强调的“基础性”和“选择性”。

4. 关于“课程实施”的“新理念”

在课程实施上,“新课程”注重自主学习、提倡教学方式多样化。

从建构主义学习理论的角度来看,高中物理课程的实施过程一方面应该注重通过学生自主性的学习活动来实现知识建构,一方面还应该提倡教学方式的多样化,以发挥各种教学方式在服务于教学目标达成中的积极因素;从课程目标对课程实施的要求来看,在注重自主学习的基础上提倡教学方式多样化应该被认为是一种明智的选择,因为这样的课程实施要求实质上是对各种学习方式所具备的教育功能实现科学的整合,以最大限度地促进学生的发展。

5. 关于“课程评价”的“新理念”

在课程评价上,“新课程”强调更新观念,促进学生发展。

传统的观念将“课程评价”视为游离于“课程实施”以外的某种因素;“新课程”的“新理念”注意到了“课程评价”对课程实施对象的内在激励功能和对课程实施过程的问题诊断功能,因而在观念上是“课程评价”视为“课程实施”中一

个不可忽缺的部分。在这一观念的指导下,“新课程”的“课程评价”更多的是关注所谓“过程性评价”,通过尊重学生个体差异的“过程性评价”,帮助学生认识自我、建立自信,促进学生的发展,同时也促进教师的专业发展和教学实践活动的改进。

二、“新课程”的“核心理念”是什么

欲对“新课程”的“核心理念”形成较为深刻的认识,那么必须针对“新课程标准”中关于“课程理念”的相关表述来作较为深入的探究。这里仍以《高中物理课程标准》为例,分别从“课程目标设定”和“课程实施建议”这两个方面来实施对“新课程”体系中“物理课程”的“新理念”的深入探究,以实现“新课程”的“核心理念”的准确认识与深刻领悟。

1. 从“课程目标设定”看“新课程”的“核心理念”

在“课程目标设定”上,《高中物理课程标准》分别把握着“知识与技能”、“过程与方法”、“情感、态度与价值观”这三个维度,并据此确立了“新课程”背景下高中物理课程的这一具备着立体结构特征的“三维课程目标”系统。若从“课程目标”出发而进一步追溯到课程的“培养目标”,则应该明确的是:实现《高中物理课程标准》所设定的上述三维“课程目标”,实际上应该服务于“进一步提高科学素养,满足全体学生的终生发展需求”这样一个“培养目标”的完成。在这里我们应该注意到这样两个非常重要的概念,即:“科学素养”和“终生发展需求”。显然,基础教育课程体系中包括高中物理课程在内的所有的课程,就其相应的“培养目标”而言,当然应该要满足全体学生的“终生发展需求”,这已经不需要再讨论了。欲使学生的“终生发展需求”能够得到根本性的保障,相应的教育着力点就绝不应该仅仅局限于科学知识的传承与科学方法的培养,而是应该更多的着力于提高学生的科学素养。如果学生的科学素养得到了有效的提高,那么,他所具备的科学知识的自我建构能力及科学方法的自主探究能力等都应该能够得到有效的培养。

当我们针对“课程目标设定”稍作深入探究时,就会很自觉地从“课程目标”追溯到课程的“培养目标”;当我们将“满足学生终生发展需求”的“培养目标”落实在“提高学生科学素养”这一关键环节上时,就又会很自然地抓住其中的“科学”这一概念进而联想到另外一个非常重要的概念——“民主”。是的,欲使学生能够在物理课程实施过程中逐步积累起一定量的“科学”知识,欲使学生能够在“科学”知识的积累过程中掌握一定的“科学”方法,同时提高自身的“科学”素养,就不得不在相应的物理学科教学中渗透进“民主”的意识和“民主”的精

神——其中的道理早在“五·四”时期的“新文化”运动中就已经讨论得清清楚楚、明明白白:欲使“赛先生”(科学)能够一路走好,“德先生”(民主)必须与之同行。

2. 从“课程实施建议”看“新课程”的“核心理念”

在“课程实施建议”上,《高中物理课程标准》分别提出了两个方面的要求:第一,注重自主性学习方式;第二,在注重自主性学习方式的基础上提倡教学方式的多样化。这里的所谓“自主性学习方式”,指的是能够较为充分地发挥学习主体自主性的“探究式学习方式”。如果能够针对“探究式学习方式”的基本特征形成较为深刻的认识,对“探究式学习方式”与传统的“接受式学习方式”之间的差别作较为深入的探究,相信应该能够从中体会出“新课程”的“核心理念”。

传统的学科教学把“知识传承”作为唯一的教学目标,因而在课程实施中使用较多的是所谓“接受式学习方式”。“接受式学习方式”的最大特征是在“崇尚权威”的背景下高效率地完成“知识传承”。这种学习方式对学习主体的思维启迪是让他们的思维活动习惯于从“牛顿说……”“爱因斯坦说……”“权威说……”这样的起点开始,久而久之,相应的思维兴奋点也会被逐渐固化在“牛顿说了些什么?”“爱因斯坦说了些什么?”“权威说了些什么?”这样一类“知”与“识”的层次上,从而使人的思维活动中最为可贵的“批判性”特征丧失殆尽。与“接受式学习方式”相比,“探究式学习方式”的最本质的特征就是“不崇尚权威”。这种学习方式对学习主体的思维启迪是让他们的思维活动习惯于从“牛顿说的对吗?”“爱因斯坦的结论可靠吗?”“权威说的有道理吗?”这样的起点开始,久而久之,相应的思维习惯能够被较为科学地养成,合理的思维品质也能够被较为科学地培养。“探究式学习方式”对于学习主体的思维活动所形成的影响主要包括两个方面:在思维习惯上形成“质疑”的意识,在思维品质上张扬“批判”的特征。而这种“不崇尚权威,只服从真理”的“质疑”意识和“批判”精神恰恰是只能植根于并生长在“民主意识”与“民主精神”的沃土之中。

上述分析表明:“新课程”的各种理念无一例外的都应该服务于“新课程”的“培养目标”,“新课程”最根本的“培养目标”应该是“满足学生终生发展需求”,“满足学生终生发展需求”的基本保证应该在“提高学生科学素养”的层面上得到落实,“提高学生科学素养”又必须在“民主意识”的形成和“民主精神”的培养基础上得以实现。所以,关于“新课程”的“核心理念”,我们可以得出如下结论:民主——“新课程”的“核心理念”。

第二节 “新理念”引领着新的认识

“新课程”所带来的“新理念”，尤其是“新课程”所带来的“理念体系”中的“核心理念”，引领着我们对诸如“教育”、“教学”、“教学目标”、“教学过程”、“教学过程中师生间关系”等，逐步形成了新的认识。

一、对“教学目标”所形成的“新认识”

“传统课程”背景下的学科教学以“知识传承”作为唯一的目标。实际上这一判断还可以从对课程的实施者教师的通俗称谓中找到根据：教师，通俗的称谓——“教书匠”或“教书先生”。由于人们认为“传统课程”背景下的学科教学的教学目标仅仅是所谓的“知识传承”，发现教师在实施课程时所传承的知识业已被文本化地呈现在“书”中，所以，把教师称作为“教书匠”或“教书先生”就再合适不过了。在人们传统的意识中，不仅教师可以被称作为“教书匠”或“教书先生”，甚至连教师最主要的职业行为也相应地被冠之为“教书”了。相比较而言，“新课程”背景下的学科教学其“教学目标”在三个维度上设置得更为丰富、更为合理，其结构上的整体特征可以从如下几个方面来认识与理解。

1. 教学目标体系的三个维度锁定了教学现场

“新课程”背景下学科教学的教学目标由三个维度的相关内容构成具有立体结构特征的“教学目标体系”。若将三个维度的教学目标分别设定为：知识与技能(x)；过程与方法(y)；情感、态度与价值观(z)。则这三个维度的教学目标将把教学现场(P)锁定如图 1-2 所示。

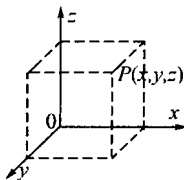


图 1-2 三维目标锁定现场

2. 教学目标体系的七种因素分成了三个层次

“新课程”背景下学科教学的三维教学目标共有七种因素，即：知识的建构、技能的把握、过程的体验、方法的概括、情感的激发、态度的端正、价值观形成。这七种因素又可以划分为三个层次：第一层次包括“知识”、“技能”、“过程”和“方法”；第二层次包括“情感”和“态度”；第三层次则是指“价值观”（如图 1-3 所示）。

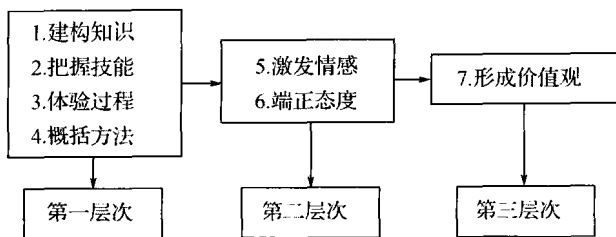


图 1-3 三维教学目标的层次划分

若按照与教学手段所发生的直接关系的密切程度而论：第一层次的四种因素最为密切，可以外显于教学现场；第二层次的两因素其密切程度次之，必须内化于学习主体；第三层次的“价值观”则将滞后于教学现场，逐渐形成于长期的熏陶和积累之中。

3. 教学目标体系中七种因素的“基础”因素

在“新课程”背景下学科教学目标体系的七种因素中，“知识的传承”是最为基本的因素。作此判断的理由分别是由于：技能的把握通常是在知识的运用中达成，过程的体验通常是在知识的建构中感悟，方法的概括通常是在知识的传承中实现，情感的激发通常是在知识的理解中释放，态度的端正通常是在知识的运用中完成，而价值观的形成通常也将会受到所积累的知识以及相应的知识积累方式的影响。

4. 教学目标体系中七种因素的“关键”因素

在“新课程”背景下学科教学目标体系的七种因素中，“价值观形成”是最为关键的因素。作此判断的理由如下：第一，教育通过对个体的人施加影响而传承与发展人类的文明和文化，其具体运作方式是将人类所积累的系统知识、所总结的思想方法、所形成的观念态度等，通过教育与教学转化为人的个体知识、认知能力和行为准则，并通过个体的人作为媒介与载体将与人类的文明和文化相关的上述内容传承下去；第二，在上述传承与运作过程中，个体的人所具有的“思维方式”及所形成的“价值观念”，将作为传承人类文明与文化的“遗传基因”而起着无以替代的重要作用；第三，由于个体的人所形成的“价值观念”必将对其“思维方式”产生影响，所以在“思维方式”和“价值观念”中，后者更应该被认为是“遗传基因”中的核心与关键。

二、对“教学过程”所形成的“新认识”

纵观数千年来人类文明发展的历史不难发现：人们对任何一种事物、对任

意一种概念的理解与认识都不会是僵化的、一层不变的。当然,人们对“教学过程”的理解与认识也是不断发展、不断深化而充满生命活力的。针对自孔子以来,尤其是自夸美纽斯以来的、以“班级授课制”为主要表现形式的教育与教学过程作潜心的研究,便会发现:仅对“教学过程”的理解与认识,人类在相关概念理解的基础之上,经历了一个逐渐趋于理性的认识过程,相继形成了若干种较为典型的观点。

1. 观点 1:“教学过程”是教师“教”的过程

由于“传统课程”背景下的学科教学以“知识传承”为唯一目标,所以相应的教与学的方式就自然的选择了具有较高的知识传承效率的“接受式”;由于“接受式”的教与学的方式是建立在“崇尚权威”的基础之上的,所以作为“知识拥有者”的教师在作为“知识接受者”的学生心目中的地位是至高无尚的。这是因为:只有教师在学生心目中的权威地位得到确立,教师在教学活动中所传承的知识才能够被学生当成无可怀疑的真理而高效率地自觉接受。在这样的认识基础上,“学生是只筐,知识往里装”以及“满堂灌,填鸭式”等有违教育与教学本意的教学行为,也就成了教师无奈的选择。教师在这种教学行为的运作过程中,还会不自觉地过度眷顾自己的表现而忽视学生的主体地位、忽视学生的感受和体验,使学生所参与的教学活动与其“真实的生活”隔绝。

2. 观点 2:“教学过程”是学生“学”的过程

随着“新课程”的不断深化与不断推进,人们对“教学过程”有了新的认识,进而能够较为自觉地把“教学过程”理解为是学生“学”的过程。对“教学过程”作如此理解,其理论依据是所谓的“建构主义”教学理论,该理论认为:学生在学习过程中获取知识的过程,实质是一种所谓自主性的“意义建构”的过程。从这个意义上来看,学生在“教学过程”中取得“主体”地位也就成了一件顺理成章的事情。在这样的理解基础上,就很容易形成新课程的基本理念而把“教学过程”打造为学生的“真实的生活”的一部分,让学生通过生动活泼的自主性探究来获取知识,让学生在自的“真实的生活”中经历学习过程,让学生的“主体”地位得到巩固。

3. 观点 3:“教学过程”应具备“双主体”特征

然而笔者认为:仅仅把“教学过程”理解为教师“教”的过程固然是不准确的,但仅仅把“教学过程”理解为学生“学”的过程实际上也是有失偏颇的。“教”和“学”作为矛盾的两个侧面是无法被割裂开来的,应该被完整的统一于“教学”这一教师的职业活动过程中。既然如此,我们在把教学活动当成是学生的“真

实的生活”的同时,也应将其当成教师“真实的生活”的一部分;在使学生通过教学活动体验生活、得到发展的同时,也让教师从中感受快乐、发展自己;我们完全可以认为“教学过程”实质上应该具备着所谓的“双主体”特征。在这样理解的基础上,作为教师就应该针对“教学过程”思考两个基本问题:第一,学生应该在教学过程中获得些什么?第二,教师应该在教学过程中表现些什么?

三、对“师生关系”所形成的“新认识”

这里所说的对“师生关系”所形成的“新认识”,主要表现在针对“教学过程中师、生的地位”的重新确认上。

在“传统课程”的实施中:由于教学目标单一(知识传承)而教学方式单调(接受式),以单调的教学方式达成单一的教学目标的可行性基本上能够得到确认,所选用的单调的教学方式恰好需要一个权威来主宰相应的教学过程,所以教师也就自然而然地成了教学现场的权威和主宰。教师主宰着的教学现场在通常情况下所表现出的场景往往是:教师面南而布道,学生面北而倾听。

在“新课程”的实施中:教学目标的多元化特征及在呈现方式上的立体化特征,以及对教学方式相应提出的多样化要求,基于建构主义学习理论而提倡的自主性“探究式”学习方式对权威的先天性蔑视,使得学生也就自然而然地成了教学现场的主体。在学生主体地位得到充分尊重的教学现场,通常情况下所表现出的场景不应该是“教师面南,学生面北”,而应该是师生共同面对着教学内容、面对着基于教学内容开发出的问题实施探究活动。在这样的探究活动中,教师的地位被界定为:组织者、引领者和参与者。正是因为教师以组织者和引领者的身份参与到了学习主体自主性的探究活动之中,才与学习主体一起构建成了所谓的“学习共同体”。这样的“学习共同体”以及教师在其中所担任的组织者和引领者身份,恰如其分地反映了“新课程”的“新理念”所引领着的对新型“师生关系”的“新认识”。

第三节 “新认识”呼唤着新的课堂

无论多么“新”的“理念”,多么“新”的“认识”,若不能够在“操作”层面上得以落实,都将不能够实质性地改变基础教育的面貌。从这个意义上说,“新认识”呼唤着新的课堂。

“课堂”所泛指的是生动活泼的“教学现场”,“教学现场”所发生的是一系列的“教学行为”,“教学行为”的系列化以及之间的有序性连接所组合成的将会是

流畅的“教学过程”。然而,在“课堂”二字之前再加上一个字构成所谓的“新课堂”的概念,相应的“教学现场”、在其中所发生的孤立的“教学行为”以及之间有序性组合而成的“教学过程”等,又将会呈现出怎样的面貌呢?笔者觉得:所谓的“新课堂”其“新意”至少应该在如下几个方面得到体现。

一、“新课堂”应充盈着人文气息

“新课堂”的“新意”首先应该在课堂中的人文气息上得到表现,即:“新课堂”应该充盈着人文的气息。

之所以将“人文气息”作为“新课堂”首要的标志性因素,是由“新课堂”以及发生于“新课堂”中的“教学行为”和“教学过程”等自身的本质特性所决定的。由于“新课堂”中的“教学行为”和“教学过程”都是发生在人与人之间的行为和过程,所以其最应该尊重的就是“人性”——人的基本特性。另外,由于“教学行为”和“教学过程”更多的是发生在教师与学生之间,仅就在教学现场上的身份而言,教师应该被认为是接受过专业化训练的、具备了成熟的职业技能的人,学生则应该被认为是没有接受过专业化训练的、正处于发展阶段的人,根据所谓的“弱者倾向性原则”可以判断:发生于“新课堂”上的“教学行为”和“教学过程”更应该尊重的是学生的基本特性、应该关注的是学生的实在感受、应该接近的是学生的真实生活。

充盈着人文气息的“新课堂”应该是和谐的课堂,其外显的标志则是学习主体充分拥有话语权。这一判断其实可以从和谐的“谐”字的结构特征上露出端倪——将“谐”字拆开,其结构上的特征可表示为(1-1)式

$$\text{“谐”} = \text{“皆”} + \text{“言”} \quad (1-1)$$

是的,“和谐”者,“皆言”也——和谐的基本要求之一就是大家都拥有话语权。

尽管这样的表述明显带有调侃的味道,但上述表述实质上是以“调侃”的方式道出了真理。事实上,充盈着人文气息的“新课堂”至少应该把学生视为“人”,尊重其真切的感受,给其表达感受的机会,而不应该剥夺其话语权。这就是说:“新课堂”绝不主张“一言堂”,而提倡的是“群言堂”。更何况,“新课堂”所提倡的“群言堂”恰好又暗合新课程核心理念——民主。

二、“新课堂”应充满着教学智慧

“新课堂”的第二个标志性因素应该是所谓的“教学智慧”,即:“新课堂”应该充满着教学的智慧。