

世纪之交，随着新课改的有力推进，随着相关研究领域的新进展，关于课程知识
各种话语、声音不断冲突、碰撞，给人以一种异彩纷呈之感。但许多相关研究似乎仍属
于一种『外推式』而非『内生式』研究，缺少一种教育学的内在学科立场和内在理路。

课程与教学研究新视点丛书

主编

钟启泉

课程知识论

李召存 著

从生存论视角审视课程知识，课程知识再也不是等着儿童去占有的干瘪的知识点，
在更基础层面上，它直接构成了教育活动中儿童真实而具体的生存境域，与儿童的语言、
身体、精神自由、自我生成等等有着紧密与微妙的联系。



华东师范大学出版社

课程与教学研究新视点丛书

主编

钟启泉

课程知识论

李召存 著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程知识论/李召存著. —上海:华东师范大学出版社,
2009

(课程与教学研究新视点丛书)

ISBN 978 - 7 - 5617 - 7063 - 4

I. 课… II. 李… III. 课程—教学研究 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 062983 号

课程与教学研究新视点丛书

课程知识论

撰 著 李召存
责任编辑 金 勇
审读编辑 徐春琴
责任校对 王丽平
装帧设计 黄惠敏

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 16
字 数 245 千字
版 次 2009 年 7 月第 1 版
印 次 2009 年 7 月第 1 次
印 数 4100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 7063 - 4/G · 3962
定 价 29.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

总序 追寻课程与教学 的本真意义

20 世纪以来,人文学科的发展大抵是以反思启蒙运动以降日益膨胀的“技术理性”为其特征的。在课程与教学领域,技术理性的宰制也早已为人所诟病,以致 20 世纪 70 年代以来,该领域的研究重心逐步转向追寻课程与教学的本真意义。

技术理性对课程与教学领域的宰制是极具破坏性的。在由其程式化性格所构架的思想框架中,课程因被窄化为“公共的知识”和“预设的计划”屏蔽了儿童与其生活的交往;教学因被固化为知识传递的特定程序与步骤泯灭了师生的探究性和创造性;学习因被矮化为机械的接受和训练放弃了儿童应有的自主且负责任的创造性行为。概而言之,上述在我国课程与教学领域占据主流地位的概念框架的核心问题在于目中无“人”,无视教育对象——儿童的存在,呈现出典型的“见物不见人”的颠倒现象。更为可悲的是,技术理性强化了课程与教学的工具价值,漠视其内在价值,课程与教学由此被彻底功利化。一方面课程与教学失去其主动性和尊严性而沦为政治和经济的工具,另一方面,对实利知识和技能的专宠导致纯粹的才智作为精神的假象掩盖了人类精神的匮乏。人类尊严在课程与教学领域的悄然退隐,无可避免地导致工具性的曲解行为在现实中恣意妄为。课程与教学由此愈来愈远离教育的本真诉求。

课程与教学本真意义的回归唯有诉诸研究领域的转型方可成就。具体表现在:第一,从“教的课程”转型为“学的课程”。“课程”不仅仅是“公共的知识”和“预设的计划”,而是“学习经验的历程”,即存在于每一个学习者个人生活之中的学习经验的总体。课程实施因而不能不研究儿童和理解儿

2 · 课程知识论

童,不能不聚焦儿童的学习。第二,从“定型化的教学”转型为“情境化的教学”。教学不是拘泥于固定步骤和有限目标的日常操作,而是教师运用实践智慧赋予每一情境以教育意义的临场创造,“定型化”的追求对课堂教学现场的进步不具有任何积极的意义,因而是缺乏生命力的。唯有情境化教学才是教学发展的正途。第三,从“作为训练的学习”转型为“作为修炼的学习”。学习不是单纯的程序化、技术化的知识掌握和能力训练过程,它也是社会实践和自我修炼(人格修养)的过程。一味的强化训练无助于儿童智慧地知人认事和具备高尚的德行,“作为修炼的学习”蕴含着对儿童的整体性的尊重和对学习的内在价值的寻求,因而能够成为生命趣味盎然的泉源。综上所述,课程与教学本真意义的回归是以恢复课程、教学和学习概念框架中悄然退隐的人的尊严为前提的。

有鉴于此,我选取与本论题有关的、颇具学术前瞻性的几本优秀著作组成本套丛书。期望该丛书能够启迪教育研究人员和中小学教师以新的视点思考课程、教学和学习问题,进而促进我国课程理论的繁荣和课程实施的改善!

教育部人文社会科学重点研究基地

华东师范大学课程与教学研究所所长、教授

钟启泉

2006年10月



1	·····第一章 课程知识：一个关涉个体生存意义的论题
1	一、课程知识与个体生存意义建构
2	（一）知识社会与当代人生存图景的转变
6	（二）教学实践中课程知识与个体生存意义建构的背离
12	（三）当前异彩纷呈的知识话语与课程知识观的认同危机
16	二、从科学认识论到生存论：视角的转换与问题域拓展
16	（一）科学认识论的视角及其问题域梳理
22	（二）生存论的视角及其问题域拓展
30	三、研究方法论的反思
31	（一）内生与外缘
36	（二）宏大叙事与微观叙事
41	·····第二章 课程知识的教育学属性追问
41	一、“课程知识”及其相关概念的必要澄清
42	（一）课程知识
43	（二）教育知识
44	（三）学校知识
45	（四）本研究的界定

2 · 课程知识论

45	二、课程知识的教育学属性追问
46	(一) 问题的遮蔽与提出
49	(二) 课程知识教育学属性的历史检视
58	(三) 探寻新的划界理路
61	三、意义性:课程知识教育学属性的内涵分析
62	(一) 关于意义问题的相关研究
65	(二) 课程知识意义性的三层划分
77	四、课程知识意义性确立的必要性和可能性
78	(一) 两种不同的生存观与课程知识意义性确立的必要性
85	(二) 客观主义知识观的解构与课程知识意义性确立的可能性
89	五、重构课程知识与学习者之间的关系
90	(一) 认识关系
94	(二) 意义关系
99	·····第三章 课程知识意义性的历史命运
101	一、古代教育:课程知识意义性的初步开显与逐步异化
102	(一) 古代教育中课程知识意义性的初步开显
111	(二) 古代教育中课程知识意义性的逐步异化
124	二、近现代教育:课程知识意义性的遮蔽
124	(一) 近现代课程知识观的特点
130	(二) 近现代教育中课程知识意义性的遮蔽
138	三、当代教育:课程知识意义性的自觉追求
140	(一) 当代课程知识观的重构
146	(二) 当代教育中课程知识意义性的自觉追求

153	·····第四章 课程知识意义性缺失的实践考察
154	一、课程知识对学习者价值观念的规训
155	(一) 做一个诚实的孩子
164	(二) 懂得分享的孩子
170	二、课程知识对学习者理性精神的规训
170	(一) 理性精神及其在教学实践中的遭遇
173	(二) 小刺猬的称赞
178	三、课程知识对学习者语言的规训
180	(一) 英语教学中的虚假表达
186	(二) 知识观与学习者个体的语言表达
187	四、课程知识对学习者身体的规训
188	(一) 一次英语作业的订正
190	(二) 身体在知识面前的罪与罚
193	(三) 探寻课程知识与身体和谐相处之路
199	·····第五章 走向课程知识意义性生成的教学
200	一、重构教学的认识论基础
201	(一) 教学的科学认识论基础的理性检讨
206	(二) 生活认识论:思考教学的一条可能进路
209	二、回复教学的对话精神
210	(一) 体现对话精神的教学实践
215	(二) 在对话式教学中促成课程知识意义性的实现
223	三、探寻间接经验与直接经验的互构
223	(一) 间接经验:在与直接经验的互构中生成意义
230	(二) 直接经验:在与间接经验的互构中获得提升
240	·····参考文献

第一章 课程知识：一个关涉个体生存意义的论题

一、课程知识与个体生存意义建构

课程知识问题似乎是学校教育永远也无法绕开的一个基本的核心话题,从17世纪夸美纽斯(J. A. Comenius)提出“把一切事物教给一切人”,到19世纪斯宾塞(H. Spencer)提出“什么知识最有价值”,再到20世纪中后期阿普尔(M. W. Apple)提出“谁的知识最有价值”,课程知识就一直是教育发展史上人们的主要提问对象。之所以如此,不仅仅是因为“在人们的日常观念中,教育毫无疑问是指向知识传授的”^①,“学校教育培养有知识的人,是无可非议的事,过去是这样,现在是这样,我想以后也会是这样”^②。在更深处,还因为课程知识实际上营造出了教师和学生在校的真实生存境遇和生活世界,围绕着课程知识的教与学这一核心,教师和学生主要的和大部分的日常活动和生命体验得以展开,进而他们的生存意义也在这一过程中得以建构和形塑。

但是,自近代以降,随着科技理性的不断扩张,人们对知识的主导性理解始终没有完全摆脱科学认识论及其所构造出的主客二分的思维方式的束缚与框限。具体到教育领域,课程知识也一直是被看作客观中立的、外在于学习者的、供学习者去认识去掌握的对象,而课程知识与教育活动中人的生

① David Carr (1998). *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse*. London: Routledge, p. 20.

② 鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》,《教育研究》,2004年第6期。

存意义建构之关联则被漠不关心地弃之一旁,成为无人照料的“荒地”。一直以来,人们所关注的主要是采用什么样合理的课程编制技巧和运用什么样有效的教学传递技术,把书本上的知识点传授给学生。但却在有意无意间忽视了另一个更为基础而原初的层面,即在真实的教育情境中,课程知识到底是如何与一个个具体而活泼泼的学习者的真实生存体验和意义感受相互作用的?课程知识到底是如何编织和搭建教育活动中教师和学生的生活场域与生活平台的?课程知识到底又是如何参与和形塑着学习者个体对生存意义的建构的?因此,本研究所要讨论的论题,如果非要用一句话概括的话,那就是:尝试着走出传统科学认识论的樊篱,从当代生存论的视角出发,以课程知识与学习者个体生存意义建构之间的关系为切入点,对课程知识做出探索性的重新理解和诠释。

之所以提出这样一个基本论题,总体上看,是基于当代教育理论与实践所面临的时代语境之上的。这一语境可划分为两个方面,即现实语境和观念语境。就现实语境而言,一方面是指当前知识社会、知识经济时代的来临,及由此而折射出的知识与当代人生存处境之间的关联,这既是当代人生活实践的一个总体表征,也是包括课程知识研究在内的整个教育研究所身处的时代大背景;另一方面则是传统的“知性化”教学实践中课程知识的意义性缺失及由此而带来的课程知识对个体生存意义建构的背离与钳制,这也是本论题得以提出的一个最直接的内在依据。就观念语境而言,主要是指当代知识问题理论研究所呈现出的异彩纷呈的思想样态,以及由此而带来的各种相关思想观念的冲突、碰撞、反思与重构,这些丰富的思想话语表达不仅有力地促动了我们对课程知识的重新思考,而且也为我们的重新思考提供了丰厚的思想资源。下面我们将分述之。

(一) 知识社会与当代人生存图景的转变

此处我们将从宏观的社会现实背景,来总体考察一下当代社会中知识与人的现实生存之间的关系。“知识社会”、“知识经济”是时下被炒得沸沸

扬扬的两个概念,但是从工业时代发展到知识经济时代,已不再仅仅是一个技术与经济层面上的问题了。未来学家阿尔温·托夫勒夫妇(Alvin and Heidi Toffler)早就指出:“第三次浪潮不仅仅是一个技术和经济学的问题。它涉及道德、文化、观念,以及体制和政治结构。总之,它意味着人类事务的一场真正的变革。”^①因此,有学者明确提出:“我们既要关注知识经济,也必须重视对知识社会的研究。”^②而其中非常重要的一个方面就是要关注在当前这个数字化、信息化、网络化、学习化的知识社会中,当代人生存图景的转变。

1. 就知识与个体生存的关系看,当代人的生存图景正由“物质性生存”向“知识性生存”转变

知识社会中,当代人的生存图景正在发生着一场革命性变革,“正由物质性生存,向知识性生存转变”^③。在传统的农业社会和近代的工业社会中,人的基本生存方式是直接与物质世界打交道,手工劳动和机器大生产所需要的主要是简单的操作经验和技能,大部分的社会工作领域和私人生活领域并没有多少知识含量,对于在这些领域中从事工作的人,也无需向他们提出多少硬性的专业理论知识的要求。而体现为一种专业性的知识活动主要存在于少数学者的学术活动中,与普通大众的生存处境联系不大。因此,此时知识性生存并未成为一个普遍性问题而凸显出来。这恰如杜威所指出的,以前的学术实际上是由一个阶级垄断的,绝大多数人缺乏任何手段去接近知识的源泉,于是不可避免地形成这样的情况,即一种学术上的高级僧侣看守着真理的宝库,而只在极严格的限制下对人民做点施舍。^④

但随着知识社会的来临,知识已从“幕后”走上“前台”,各种专业性知识

① [美]阿尔温·托夫勒、海蒂·托夫勒著,陈峰译:《创造一个新的文明——第三次浪潮的政治》,上海:上海三联书店1996年版,第5页。

② 金吾伦:《迎接知识社会的到来》,《社会学研究》,1998年第6期。

③ 薛晓阳:《知识社会的知识观——关于教育如何应对知识的讨论》,《教育研究》,2001年第10期。

④ [美]约翰·杜威著,赵祥麟、任钟印、吴志宏译:《学校与社会·明日之学校》,北京:人民教育出版社2005年版,译者前言,第6页。

开始越来越快地渗透到各种社会活动领域,不掌握必需的专业性知识,就无法胜任特定社会领域和特定社会层次的工作。这从当前现实生活中越来越红火的名目繁多的各种资格证考试中已可见一斑,拥有一纸资格证已越来越成为进入某一行业领域的必备前提。而且更为严重的是,专业性知识已开始以一种不为人所觉察的方式悄悄地蔓延、渗透到人的日常生活的各个角落,并全面地参与着、干预着人的日常生活,与人的生存紧密关联。一句笑谈讲“以前的孩子是照猪养,现在的孩子是照书养”,可见在今天没有点儿专业性育儿知识,恐怕连为人父为人母资格都是个问题。1994年美国的儿童精神病专家维斯曼(J. C. Westman)甚至还专门出版了一本名为《实行父母执照制》的著作。

可见,知识性生存已开始从传统社会中只属于少数人的专业性生存方式,转变成为普通大众的日常性的基本生存方式。霍斯金(Keith W. Hoskin)把这种生存图景称为“知识生态系统”,并认为在当代社会中,这一系统在绝对数量和分量方面都势不可挡地扩张着,而且不断扩张着的生产和消费这些知识的体系,力量也在不断地增高,并不断在创造着新的权力形态。^①托夫勒(Alvin Toffler)则指出在当今这个信息文明社会“知识体系是比银行体系、政治体系或能源体系更普遍的环境因素”^②。

那么这样一种生存图景的到来,到底是好还是坏呢?客观地讲,知识社会的来临为人类走出极权、专制统治提供了可能,为个人创新潜能的发挥和自由的生活开拓了广阔空间,从而可以使人更人性化地生存。但是,现实中我们却也常常看到在面对汹涌而来的知识浪潮时,人有变成知识信息的附庸的危险。例如,在各种客观的专业性技术知识占据着知识价值链的优势高端位置的现实境遇下,时下多少年轻人为了能多拿几种行业准入性的资格证,而疲于奔波于各种培训班之中,功利性地应付各种资格考试的知识学习,成为人们不得不为之事,而且有愈演愈烈之势。

① [美]华勒斯坦等著,刘建芝等编译:《学科·知识·权力》,北京:三联书店、伦敦:牛津大学出版社1999年版,第49页。

② [美]阿尔温·托夫勒、海蒂·托夫勒著,陈峰译:《创造一个新的文明——第三次浪潮的政治》,上海:上海三联书店1996年版,第22页。

因此,在这种情况下,急需我们规避其中恶的端倪的发展,让知识走向人的心灵,实现专业知识学习与个体自由的精神生活的整合,加强对人精神世界的关照,否则知识将有可能成为新的规训人的主体,成为压制人精神生命成长的异化力量。

2. 就知识经济本身的性质而言,它并不必然地与人类福祉相连

用约瑟夫·熊比特(Joseph Schumpeter)的话说,知识经济和其他类型的资本主义一样,是一种“创造性的毁灭力量”^①,它可以提高经济增长,促进社会繁荣,为人们的生活提供巨大便利,但知识经济与生俱来就对利润如饥似渴,它对利润和私利的无止境追求势必会破坏和瓦解社会秩序。美国学者哈格里夫斯(Andy Hargreaves)就分析指出:“知识经济没有能力关照公共福利,它驱使人们将自身私利凌驾于社会公益之上,诱使人们沉迷于个人主义消费之中而非投入到社会团体生活之中,诱使人们满足于临时工作团队的一时闲谈之乐而非培养对团队生活长期的忠诚和坚定的情感。知识经济天生就对利润如饥似渴,如若任其自由发展,它会耗尽国家的各种资源,侵蚀各种公共生活机构,包括公立学校。”^②

另一方面,伴随知识经济时代而来的,还有知识霸权、文化霸权,知识发达国家依靠把知识转化为经济、军事、政治和文化力量的优势,欺凌知识弱势国家,谋求霸权统治。知识上的优势使发达国家获得了全球性知识生产和传播的游戏规则与交往规则的制定权。特别是发达国家在高科技军事领域和传媒领域的知识优势,使其能够在文化价值观和武力软硬两个方面扩展影响,实现自己的战略意图。发展中国家则在传统社会、现代工业文明和后工业文明之间徘徊,频频受到知识霸权的欺压。

由此可见,知识经济及其带来的社会形态转换,并未必然地与人类的福祉相连,其唯利是图的本性潜藏着对社会公共生活的破坏,对人生存意义的

① [美]J·熊比特著,绛枫译:《资本主义、社会主义和民主》,北京:商务印书馆1979年版,第104页。

② Hargreaves, A.(2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press, p. xviii.

漠视甚至压制;其与权力的合谋更是暗含了霸权政治的阴谋。人类生存经历了农业社会的军事霸权、工业社会的经济霸权,在还没有完全摆脱这两种霸权压迫的情况下,却又开始遭遇知识霸权的淫威,面临着新的生存危机。

因此,在知识经济时代,如何在推动知识转化为技术并实现财富增长的同时,使知识发展更好地服务于人的发展,使人类摆脱贫困与压迫,从而更加和谐幸福地“诗意安居”在这个星球上,将是知识社会要解决的深层问题。

(二) 教学实践中课程知识与个体生存意义建构的背离

当我们把思考的目光从宏观的社会现实背景,转向具体的教育实践现状,我们发现其中亦存在着种种让人忧思的情况。通过教学实践引导学生掌握人类社会长期积累下来的优秀科学文化知识,并在这一过程中实现其能力的提升,当是教学的应有之义。但是,在传统教学实践中,这一点却被推到了极致,即对知识的掌握成了学校教育的首要目标^①,甚至是教育学的逻辑起点^②。那么这会造成什么样的后果呢?正如列宁所说:“任何真理,如果把它说得‘过火’,加以夸大,把它运用到实际所能应用的范围以外去,便可能弄到荒谬绝伦的地步”,“只要再多走一小步,仿佛是向同一方向迈的一小步,真理就会变成错误”^③。这种对知识推崇备至的做法,犹如人们把伟人推上顶礼膜拜的神坛的做法,既遮蔽了伟人作为一个人的真实性存在,又扭曲了伟人与人民大众的真实关系,它遮蔽了课程知识的意义性,扭曲了知识教学与个体生存意义建构之间的天然联系。

课程知识的意义性即课程知识促进、关照、护持个体生存意义体验和建构的基本特性,这是其作为课程知识所必须具有的教育学规定性。但是在传统教学实践中,这种意义性却被大大忽视了,课程知识的教与学至少被歪曲表现为以下一些方面:

① [美]埃贝尔著,施良方译:《掌握知识应该是首要的教育目标》,载瞿葆奎主编:《教育学文集·智育》,北京:人民教育出版社1999年版,第43页。

② 沈剑平:《教育学的逻辑起点初探》,《教育研究》,1988年第3期。

③ 《列宁选集》(第4卷),北京:人民出版社1995年版,第217、257页。

1. 功利化倾向

知识对人具有外在的功利价值，借助于对知识的熟练掌握，个人可以获得好的成绩、好的奖励、好的大学、好的工作等等，这是知识对人的一种有用性。但这种功利价值绝不能遮蔽知识对人精神世界的意义性，更不能威胁到人对有意义生活的追求，否则知识便极可能会异化为人幸福生存的对立力量。而传统教学实践中这种知识的功利化倾向却很明显。学习者为了考试、分数、文凭、证书等知识代码而学习。各种等级考试办得热火朝天，从小学起就有英语考级、钢琴考级，甚至作文也要考级。^① 功利化的知识教学，使儿童的心灵失去照料与滋养。

2. 占有化倾向

即把知识作为一种外在的物去占有，这种占有使知识与人的关系终止于人对知识的征服、储藏，甚至扭曲为简单地死记硬背。其极端表现就是为了占有知识而占有知识，就像蚂蚁每天忙着搬运食物一样，“占有”这一行为本身成了终极目的。这种“占有”最多只能占有知识的意思(meaning)，而无形的、更有价值的知识的意义性(significance)却离占有者的心灵更远了。

3. 权威化倾向

即因过分强调知识的普遍性、绝对性而导致的权威化倾向。在这种倾向下，严格规定对知识，尤其是人文知识、价值性知识的理解方式和理解结果，使儿童只能“臣服”于事先规定好的、一元化的、权威性的理解，而他们自己对知识的个人体悟、理解是没有多大教学价值的，甚至是被拒斥在教学活动之外的。这就斩断了课程知识与个体心灵的血脉联系。试看下面一则教学实例：

[案例 1-1]

1 与许多

某幼儿园中班，老师正在带领小朋友们开展“1 与许多”的数学活

^① 耿银平：《荒唐的“作文考级”》，《文汇报》，2004 年 11 月 17 日。

动。本次活动所设定的教学目标是:(1)让幼儿初步学会区别“1”和“许多”两个不同概念;(2)培养幼儿的数学活动的兴趣,鼓励幼儿学会表达。

活动开始,老师左右手各拿一个小袋子,并请每个小朋友伸手到袋子里摸摸,猜猜里面是什么。全班小朋友都很兴奋,七嘴八舌地猜测着。接着,老师把袋子里的东西分别倒在地上,左手的袋子里倒出了一个彩色玻璃球,而右手的袋子里则倒出了十几个玻璃球。小朋友们发出“哇噻”的惊叹声。然后老师指着左边的玻璃球问:“这是什么?”“玻璃球!”小朋友们齐声回答。“有几个?”老师又问。“一个!”小朋友们大声回答。“这边呢?”老师指着右边的一堆玻璃球问。“一大堆”、“好多玻璃球”、“一大把玻璃球”、“很多玻璃球”、“有许多”小朋友们又是七嘴八舌地回答。对此,老师不置可否。然后老师开始指名提问:

师:“这边呢?”

生1:“有好多的玻璃球。”

师(语气平淡):“啊,你觉得有好多的玻璃球,真不错。”

生2:“有一堆玻璃球。”

师(有些心不在焉):“啊,你觉得有一堆玻璃球。”

生3:“有很多玻璃球。”

师(继续心不在焉):“啊,好的。”

生4:“有许多玻璃球。”

师(突然兴奋,兴奋之情溢于言表,声音上扬):“啊,你真聪明!对,有许多玻璃球!”然后老师特别在“许多”一词上加重了语气,并环顾全体小朋友问道:“这边有多少玻璃球啊?”“有许多玻璃球!”小朋友们齐声回答。“对,有许多玻璃球。大家一块跟我说‘有许多玻璃球’。”老师说。“有许多玻璃球”,孩子们奶声奶气地齐声高呼。老师露出很满意的神情。

接着老师带小朋友们到室外玩“小猴子摘桃子”的游戏。草地上放着一棵桃树模型。每个小朋友头上都戴上了小猴头饰,老师边带着小

朋友们围着桃树唱歌、跳舞，边引导他们说“树上有许多桃子”。然后，老师请每只“小猴子”摘一个桃子，边摘边引导他们说“我摘了1只桃子”。最后，老师请“小猴子们”每人举起手中的桃子，大声说出：“许多可以分成1个1个。”^①

在这个教学活动中，老师开始的导入不可谓不精彩，确实一下子激起了小朋友们的兴趣。后面的室外活动也不可谓不热闹，活动中小朋友们也是兴奋地乱叫。但是我们也可以看出整个过程中该教师所暴露出来的知识的权威化倾向，在她这里，“许多”这个概念是最标准最正确的，而对小朋友们说出的诸如“很多”、“一堆”、“一大把”等等表达则是不予认可的，这种不予认可表现为教师对小朋友的回答给予或者不置可否的反应，或者敷衍了事式的重复和鼓励，这在指名提问环节老师的表情反应和语言反馈中已有淋漓尽致的显示。

当课后问及老师“为什么非要让孩子们掌握‘许多’这个概念，难道他们所说的‘很多’等等表达不对吗？”老师说：“那些表达不是不对，但不规范，你看我们的课文题目就是‘1与许多’，‘许多’是教材中规定的一个标准的、规范的数学术语，而孩子们所说的都是一些日常语言、口语，不规范，一定要让他们从小就掌握规范的概念。”这似乎是一个“美妙而体面”的理由，也许当孩子们在老师一步步有技巧的引导下终于能齐声回答出“有许多玻璃球”、“许多可以分成1个1个”时，老师会油然体验到一种教学的成就感。但是在这种知识的权威主义取向，对于孩子们而言，这种齐声高呼到底是一种心智之旅，还是一种精神的悲剧？对于教师而言，她的成就感到底是来自一种控制欲的实现，还是来自一种与孩子们敞开生命的精神对话？这确实是值得我们好好深思的！当我们听到那稚嫩的齐声高呼，难道没有一丝忧虑吗？忧虑那高高在上的知识究竟会不会戕害孩子们活泼的心智；当我们看到那看似热闹的教学场面，难道没有隐隐的沉重吗？沉重于表面热闹的课堂究竟走出传统灌输式教学才多远，沉重于我们的课

① 摘自笔者的课堂观察笔记。