

叶澜教育思想文选



变革中生成

叶澜教育报告集

叶

澜

著

庞庆举

选编





叶澜教育思想文选

变革中 生成

叶澜教育报告集

叶澜

著

庞庆举

选编

贵州师范学院内部使用

中国人民大学出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

变革中生成: 叶澜教育报告集/叶澜著; 庞庆举选编. -- 北京: 中国人民大学出版社, 2019. 12
(叶澜教育思想文选)

ISBN 978-7-300-27517-8

I. ①变… II. ①叶… ②庞… III. ①教育—文集 IV. ①G4-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 226933 号

叶澜教育思想文选

变革中生成: 叶澜教育报告集

叶澜 著

庞庆举 选编

Biange zhong Shengcheng: Ye Lan Jiaoyu Baogaoji

出版发行 中国人民大学出版社

社址 北京中关村大街 31 号

邮政编码 100080

电话 010-62511242 (总编室)

010-62511770 (质管部)

010-82501766 (邮购部)

010-62514148 (门市部)

010-62515195 (发行公司)

010-62515275 (盗版举报)

网址 <http://www.crup.com.cn>

经销 新华书店

印刷 北京宏伟双华印刷有限公司

规格 170 mm×235 mm 16 开本

版次 2019 年 12 月第 1 版

印张 31.25

印次 2019 年 12 月第 1 次印刷

字数 547 000

定价 128.00 元

版权所有 侵权必究

印装差错 负责调换

自序

出版个人文选，常常是做学问者的一种愿望，通常是在进入老年后的愿望，且尚有学生和朋友希望、促进这个愿望实现。

我未能免俗，决定出这三卷本的文选，也说明自己真的老了。由我作为导师的庞庆举博士担任编者，自然高兴放心。编文选，是对自己学术人生的回顾与反思，也是向同行学界的一个交代：本人，一个华东师范大学 20 世纪 60 年代初的教育学系本科毕业生，自 80 年代中至今做了 30 余年学问，除出版为数不多的著作，主编若干套丛书之外，还有些文字可汇聚在一起，以文选的方式呈现出自己的学术追求、苦思与研究，呈现出自己的精神与心灵世界。

三卷本的共同品性是诚实、直言。言我之所思所悟，言我认同和批判的观点，言我对教育与教育学的反思和力主的重建，言我在研究实践中走出的一步步脚印。我不怕别人说我肤浅。一直记着鲁迅先生评刘半农：虽浅，但浅的澄澈。我愿做清澈的溪，不做混浊的沟，从不故作深沉，也不模棱两可。我的想法很简单，即使自己的观点别人看来是错的，也是自己想明白的对。发表文章，不是为了表现自己多么博学，有才华，而是让别人听懂你的声音，由此或能共鸣、补充、生发，或能指出问题、错误，甚至全盘推翻，都有意义。

三卷本的差异主要在编排原则和主题上。

第一卷《方圈内论道：叶澜教育论文选》集中在教育基本理论、教育研究方法论、教育学的问题与发展研究等领域中一些具有普遍性的理论问题上。全书以“学术自述”开篇，以一个师范大学教育学系本科生的学术自我认识起笔，又以“当代中国高等师范教育改革”收篇，这是对中国已有 100 多年历史的、被誉为“教师的摇篮”的师范教育之未来命运的求索，对教育学系不能取消本科但必须改革的呼喊。一头一尾的呼应，也算是尽了作为一名教育学系学生维护职业、专业尊严的责任。

第二卷《变革中生成：叶澜教育报告集》的标题已明显传达了主旨。这是我在自己花了大半生时间、至今还魂牵梦萦的两项研究中，或阶段性生成，或如宴会中“热炒”那样的报告，一旦生成自己认为清晰、重要的观点，即同一起研究

的同事、试验学校的校长和老师及时交流。他们常常是我新鲜思想（其中也内含着他们实践经验）的第一听众。在他们那里，我能看到明亮的眼睛、会心的一笑，还有报告后即讨论、研究下一步发展性的研究策划。我享受的是心灵的沟通、同甘共苦的坚定和智慧点亮的兴奋。现在收拢的文字稿，大多是报告之后的修改稿，故此卷被命名为“报告集”。

第三卷《俯仰间会悟：叶澜随笔读思录》的内容有点杂、散，涉及面也宽，故称之为“读思录”。我的人生读的就是两类书：第一类是无字的生活与自然之书，它必然以碎片、偶遇的方式嵌入我的生存世界，一个不大肯停的脑袋、有感触即想记录的习惯，使之成了可称为随笔或散文但绝不是符合文学专业标准的文字。几十年下来积了不少，自挑了一些认为还可看的、有点意思的篇目列入。第二类是文字之书，若有所悟所启，也必以随心而走的读书笔记方式写下，自然并非佳作，但我记下了这些书给我的不同程度和意义的启发。这些启发渐渐化成了我精神世界的构成、学术视野和理念观点，更新着我的思维方式。我感谢这两类书对自己心灵和人格的滋养。将“俯仰之间”的收获汇作一卷，以做学术人生的纪念。

在此，感谢庞庆举博士和中国人民大学出版社的厚爱，感谢本书策划编辑王雪颖的诚挚邀约，没有真诚的合作，就不会有三卷本的顺利、及时出版。

叶澜

2019.1.12

目 录

世纪之交中国学校变革研究

让课堂焕发出生命活力	3
重建课堂教学价值观	
——“新基础教育”课堂教学改革研究的理论与实践探究之一	13
重建课堂教学过程观	
——“新基础教育”课堂教学改革研究的理论与实践探究之二	22
课堂教学过程再认识：功夫重在论外	35
改革课堂教学评价观	
——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探索之三	52
学校转型性变革中的评价改革	
——基于“新基础教育”成型性研究中期评估的探究	63
新世纪教师专业素养初探	80
论教师职业的内在尊严与欢乐	88
在学校改革实践中造就新型教师	
——“面向 21 世纪新基础教育”探索性研究提供的启示与经验	100
教育改革要注意“度”的问题	107

跨世纪“新基础教育”研究

更新教育观念，创建面向 21 世纪的新基础教育	113
“面向 21 世纪新基础教育”探索性研究学校改革试验总方案	120
“面向 21 世纪新基础教育”探索性研究理论纲要	125
“新基础教育”探索性研究总报告	
——面向 21 世纪学校教育整体改革的初始构建	129
“新基础教育”发展性研究总报告	
——世纪初中国基础教育学校“转型性变革”的理论与实践	163

“新基础教育”成型性研究总报告

——在现实中携手走出建设新型学校的创业之路·····	203
执着坚持之强 创造发展之功：“新基础教育”扎根研究总结·····	224
生态区建设：“新基础教育”研究发展的新形态·····	231
“新基础教育”内生力的深度解读·····	234
新时期“新基础教育”研究再出发·····	248

当代中国教育学创建研究

为“‘生命·实践’教育学派”的创建而努力

——叶澜教授访谈录·····	265
教天地人事 育生命自觉	
——关于“教育是什么”的多维审思·····	273
当代中国教育学研究“学科立场”的寻问与探究·····	285
“生命·实践”教育学引论（上）	
——关于以“生命·实践”作为教育学当代重建基因式内核及其 命脉的论述·····	315
“生命·实践”教育学引论（下）	
——关于以“生命·实践”作为教育学当代重建基因式内核及其 命脉的论述·····	346
“生命·实践”教育学派：在回归与突破中生成·····	393
中国哲学传统中的教育精神与智慧·····	428
老树与新枝：“生命·实践”教育学派之学脉追寻·····	434
“生命·实践”教育学派的教育信条·····	445
教育研究与教育改革	
——以“新基础教育”研究为例·····	453

希望在明天

为中国明日之教育：充实生命 铸就师魂·····	465
生而为女，何以成人成业·····	473
卓然独立 越而胜己	
——解何谓“卓越教育”·····	483
编后记·····	489

世纪之交中国学校变革研究

贵州师范学院内部使用

让课堂焕发出生命活力

—

中国基础教育改革今日之走向，已越来越逼近学校内部的教学、教育活动。全国范围内多层面展开的有关素质教育的研讨，不少中小学进行着的探索性实践，是这一走向的具体、生动展现。出现这一走向，不仅是因为近十年来我国已经在宏观教育体制的改革与法制建设、办学条件的改善、教师待遇和地位的提高及学历达标比例的上升等方面取得了可喜的进展，从而为学校内部的教育改革创造了较好的外部环境与更多的可能；也不仅是因为随着社会经济发展、生产力技术水平提高，随着人们物质生活的丰富、独生子女人口政策的坚持推行，社会、家庭对青少年受教育的程度和质量提出了更高的要求；更根本的是因为 21 世纪新人的培养，不对学校天天进行着的、千百万教师的教学实践做改革，是不可能最终实现的。所以深入进行学校内部教育活动的改革，是已经开展至今的中国教育改革发展之必然，它关系到中国基础教育在跨世纪的改革中，能否最终实现一代新人的造就，也关系到新的教育理想能否转化为现实，显示其实践价值。因此，它引起了理论界和实践界的广泛重视。

本文把对学校内部教育活动改革的探讨集中在课堂教学领域。因为教学，尤其是课堂教学，其中最基本的是必修课的课堂教学，过去是，当今依然是我国中小学教育活动的基本构成部分。近年来，随着课程改革的开展，不少学校增设了选修课和活动课，冲破了必修课“一统天下”的局面，丰富了课堂教学的内容和形式，但在必修课的课堂教学中却大多还保留着习惯的方式，成了当代学校中的“老房子”——一道最顽强地展现传统教育思想的风景线。更需要指出的是，有些同志还十分强调这种传统保存的必要性，误认为选修、活动两类课程是为“素质教育”服务的，而必修课的传统教学是为保证升学率服务的。在他们眼中，提倡“素质教育”就是要加强选修课和活动课。由此，人们往往会提出这样的问题：实施素质教育降低了升学率怎么办？似乎素质教育就是只要发展学生的特长

和多给学生活动时间，不要基础学科的教育质量。显然，在这种思想指导下，占教学总时数比例最高的必修课的课堂教学改革，就不可能真正提到议事日程上。教师和学生在校生活的大量时间还是以传统的方式度过，甚至更被强化，因为“领地”的缩小要通过“强度”的增加来弥补。这样，就整体而言，教学改革不会有本质意义上的进展，也不可能产生真正的效应。在此背景下，集中探讨课堂教学改革问题，就具有推进、深化学校内部教育改革的全局性意义。

课堂教学改革是学校教育改革中的一场攻坚战，对此我们必须有充分的认识。第一，课堂教学作为教学方式在我国已有近百年历史。它随新学校的诞生而逐渐形成，20世纪上半叶主要受日本式的赫尔巴特学说控制，50年代后至“文化大革命”前，则以苏联教育家凯洛夫的教学理论为指导（在实质上与西方传统教学论是一致的），并通过新老教师的传习，在实践中形成了较稳定的传统模式。粉碎“四人帮”后，学校恢复正常教学秩序时主要采用的依然是凯洛夫的教学理论。近10多年来，随着教学改革的开展，课堂教学有了不少新的组织形式，开始注重学生的主动投入。但大多数的课以及教师的教学观，在深层次上并没有发生实质性的变化。这一传统的超常稳定性，除了因它主要以教师为中心，从教师的教出发，易被教师接受外，还因为它视知识的传授和技能的训练为主要任务，并提供了较明确的可操作程序。教师只要有教材和教学参考书，就能进入规范的教学模式，依样操作。理论也因此得以广泛传播，逐渐转化成实践形式，扎根于千百万教师的日常教学观念和行为之中。总之，已有教学理论传统之长，深入实践主根之深，形式硬壳之坚，传习的可接受性之强，都使今日教学改革面临着强劲的真实“对手”，它要改变的不只是传统的教学理论，还要改变千百万教师的教学观念，改变他们每天都在进行着的、习以为常的教学行为。这几乎等于要改变教师习惯了的生活方式，其艰巨性不言而喻。

第二，攻坚战之“坚”还来自课堂教学综合研究之不足，我们已有丰富的有关教学的理论，但大多只是从某一侧面或某一层切入：传统教学论从教的角度切入，实用主义教学论则从学生立场出发；教育心理学的兴趣在心理过程的分析，无论是对“教”还是对“学”；社会学的眼光集中在师生互动、课堂生活、人际关系等的描述上；学科教学法偏重于结合学科内容的教学原则与方法的设计；国外学派林立的教学模式的研究，各自强调一个侧面，或认知、或策略、或行为控制、或情感、或人际关系、或人格发展。这一切都有助于我们认识课堂教学，但我们依然缺乏对“课堂教学”作为一个整体的、师生交互作用着的动态过程的研究，缺乏整合，缺乏对课堂教学的理性之具体认识。因此，我们面临的任

务不只是改变实践，同时，还需要在对已有理论批判性反思基础上，通过对课堂教学的深入研究，通过整合与创造，形成既能揭示课堂教学实质，又能指导课堂教学改革实践的新理论，这同样是一项艰巨的任务。可以说，在理论上我们已走近“百川汇合”的“入海口”，但还没有见到浩瀚无边的“大海”。

二

原有传统课堂教学^①的主要问题是什么？为何会存在这些问题？这是当前深化课堂教学改革首先要回答的。应该说，这些问题曾有过讨论，人们的认识也有进展。如，认为过去的课堂教学主要关注教师的教，忽视学生的学；重视知识的传递，忽视能力（动手能力、独立思考能力、自学能力、创造能力）的培养，忽视学生学习中的非智力因素；等等。然而，这些认识的进展，仍然局限在对教学性质的传统“大框架”中，尽管起了拓展思路、丰富认识的作用，但并未跳出原有的“大框架”。今天，课堂教学改革的深化首先要求我们重新审视这一“大框架”的合理度。

所谓“大框架”，即把教学活动的性质框定在“特殊认识活动”范围内的教学观念。它具有广泛影响并至今活跃在教学论界。故揭示教学作为认识活动的特殊性，历来是教学论的基本任务。现被普遍认同的观点大致如下：在教学中，学生不是独立地，而是在教师指导下进行学习的；学习的内容不是随意、自发产生的，而是经过选择和教育学加工的人类已经创造出来的、最基本的文化知识；教学过程是有目的、有计划、有组织的活动过程，不是日常生活中随机进行的认识过程。

上述教学理论观在实践特别是在教师的课堂教学行为中的表现，一般呈现出如下特征：

（1）完成认识性任务，成为课堂教学的中心或唯一任务。教学目标设定中最具体的是认识性目标，浅者要求达到讲清知识，深者要求达到发展能力，其他的任务，或抽象、或附带，并无真正的地位。即使有，各种目标大多未呈整合态。

（2）钻研教材和设计教学过程，是教师备课的中心任务。尽管也提出研究学生的任务，但大多数情况下，学生在教师备课过程中只是作为一个处于一定年级段的抽象群体被认识，研究的重点也放在学生能否掌握教材、教学难点在何处

^① 讨论课堂教学问题，必将涉及教学理论。但“教学”和“课堂教学”不是同等概念。课堂教学是教学的具体实践形式之一，也是近代学校中最基本的教学形式。教学理论的影响最集中体现在课堂教学中。本文涉及的理论都与课堂教学相关。在下文中，为行文简洁，有时用“教学”一词指课堂教学。

等，依然是以教材为中心来认识学生的。教学过程的设计除了课堂进行的程序外，重点是按教材逻辑，分解、设计一系列问题或相关练习，在教师心目中甚至在教案上就有明确设定的答案。好教师的备课是精心设计的，也有一些教师，备课主要是按教学参考书或教研组讨论决定进行。

(3) 上课是执行教案的过程，教师的教和学生的学在课堂上最理想的进程是完成教案，而不是“节外生枝”。教师期望的是学生按教案设想做出回答，若不，就努力引导，直至得出预定答案。学生在课堂上实际扮演着配合教师完成教案的角色，其中最出色、活跃的是少数好学生。于是，我们见到这样的景象：“死的”教案成了“看不见的手”，支配、牵动着“活的”教师与学生，让他们围绕着它转；课堂成了“教案剧”出演的“舞台”，教师是主角，学习好的学生是配角中的“主角”，大多数学生只是不起眼的“群众演员”，很多情况下只是“观众”与“听众”。

以上就是传统课堂教学模式的“大框架”，在理论和实践中表现出来的基本特征。本文无意否认它的合理性方面。教学确实应以完成认识任务为主，确实与日常生活和科学研究中的认识活动不同，具有自己的独特性。在此提出的进一步思考是指向两个不同层面的问题。第一，现行理论是否已经把握了作为认识活动的教学之特殊性？传统理论在区别教学与其他认识活动的同时，是否忽视了它们之间的关系和联系？这一问题在它所处的认识层面上与传统观点是相同的，即仍然把教学当作特殊的认识活动来研究，区别只是在具体观点和视角上。第二，对课堂教学的认识是否仅仅在认识层次上就足够了？换言之，“特殊认识活动论”能否概括课堂教学的全部本质？这是比第一个问题更富有冲击力的问题，它要求从更高的层次、更综合的角度去认识课堂教学，而且也只有这样，才能更准确地把握教学作为活动的特殊性。

总之，把丰富复杂、变动不居的课堂教学过程，简约化归为特殊的认识活动，把它从整体的生命活动中抽象、隔离出来，是传统课堂教学观的最根本缺陷。它既忽视了处于不同状态的教师与学生，作为每个独立个体，在课堂教学过程中的多种需要与潜在能力，又忽视了作为共同活动体的师生群体，在课堂教学中多边多向、多种形式的交互作用和创造力。从根本上看，这是忽视课堂教学过程中人的因素之突出表现，它使课堂教学变得机械、沉闷和程式化，缺乏生气与乐趣，缺乏对智慧的挑战和好奇心的刺激，使师生的生命力在课堂中得不到充分发挥，进而使教学本身也成为导致学生厌学、教师厌教的因素，连传统课堂教学视为最重要之认识性任务也不可能得到完全和有效的实现。

为了改变上述状态，我认为，必须突破（但不是完全否定）“特殊认识论”的传统框架，从更高的层次——生命的层次，用动态生成的观念，重新全面地认

识课堂教学，构建新的课堂教学观，它所期望的实践效应就是：让课堂焕发出生命的活力。

三

从生命的高度用动态生成的观点看课堂教学，包含着多重丰富的含义。

首先，课堂教学应被看作师生人生中一段重要的生命经历，是他们生命的有意义的构成部分。对于学生而言，课堂教学是其学校生活的最基本构成部分，它的质量，直接影响学生当前及今后的多方面发展和成长；对于教师而言，课堂教学是其职业生活的最基本构成，它的质量，直接影响教师对职业的感受、态度和专业水平的发展、生命价值的体现。总之，课堂教学对于参与者具有个体生命价值。

然而，这一重要价值以前被人们普遍忽视，包括被一些强调教育与生活关系的教育家所忽视。如提出“教育即生活”的美国著名教育家杜威，他反对把教育的意义只看作为将来的社会生活做准备，主张从学生的生活出发来改造以书本作为出发点的旧教育。然而，他并未提及教育、教学活动对于教师的生命意义。我国近代著名的教育家陶行知先生提出过“生活教育”，主张“关于生活”“依据生活”“为了生活”的教育，但主要是从社会生活与教育的关系的角度、从学生的角度提出要求，同样也未涉及教师。另一位著名的教育家是苏联的列·符·赞科夫，他曾以《教学论与生活》为名发表过专著，主要也是从教学与学生个体发展的关系角度做阐述，同样没有顾及教师。在《和教师的谈话》这本著作中，赞科夫专门谈到了课堂上的生活，他突出了课堂教学不仅要在内容上反映生活，更要注意“儿童在课堂上的生活”，“不要忘记学生本身的生活”^①，“应当从精神生活（人的思想、感情、愿望）的意义上理解生活。精神生活可能是积极的、丰富的、多方面的，也可能是贫乏的、萎靡不振的、单调的”^②。这里涉及个体的生活，但依然把视线停留在学生身上。我认为，这些认识是重要的，但依然是不完全的。必须看到的是课堂教学质量对教师个人生命质量的意义。如果一个教师一辈子从事学校教学工作，就意味着他（她）生命中大量的时间和精力，是在课堂中和为了课堂教学而付出的。每一堂课都是教师生命活动的构成。因此，十分重要是使每个教师都意识到这一点：课堂教学对他们而言，不只是为学生成长所做的付出，不只是别人交付任务的完成，它同时也是自己生命价值的体现和自身发展的组成。每一个热爱学生和自己生命、生活的教师，都不应轻视作为生命实践组成的课堂教学，由此而激起自觉地上好每一节课，使每一节课都能得到生命

①② 赞科夫. 和教师的谈话. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1980: 8-9.

满足的愿望，积极地投入教学改革。这就是我们在认同课堂教学的社会价值、促使学生发展价值的同时，再指出它对教师同样具有生命价值、形成和提出课堂教学对教师和学生都具有个体生命意义这一观点的重要原因。

其次，课堂教学的目标应全面体现培养目标，促进学生生命的多方面发展，而不是局限于认识方面的发展。

如前所述，把课堂教学目标局限于发展学生的认知能力，是当前教学论思维局限性的最突出表现。这一方面是近代以来理性主义哲学和主智主义主流教育思想的反映，同时也是习惯于把原本整体的事物分割为部分、方面的思维方法的表现。具体地说，就是把生命的认知功能从生命整体中分割出来，突出其重要性，把完整的生命体当作认知体来看待。

当谈及学校教育培养目标，即学生发展的理想目标时，几乎无人会不顾及人的发展之全面性。但在学校教育的实施中，在教育、教学实践中，却又常常把某一类活动，或以某种内容为主的活动，视作只为某一方面发展服务。如班级、团、队活动是服务于德育的，以学科教学为主的课堂教学则是为智育服务的，人们忽视的恰恰是一个重要的基本事实：无论是教师还是学生都是以整体的生命，而不是生命的某一方面投入各种学校教育活动中去的。因此，任何学校教育活动都会对人的身心产生多方面或积极、或消极的影响。所以，每一项学校教育活动都应顾及学生多方面的发展。课堂教学，作为教学的基本活动形式更应该关注这一点。

在此要指出的是，我并不否认在课堂教学中，认识发展作为中心任务的地位，但是，不赞成把学生其他方面的发展任务丢掉，或者使它们完全依附于认识任务。试以课堂教学目标中有关“情感”的方面为例说明这种观点上的区别。有不少教学论著作中也强调教学过程中要十分注意调动学生的情感，引起学习兴趣，使学生乐学、学好，这里，对情感的重视，实际上只是把它作为服务于学习的手段。又如，语言学习中强调情境与情感体验，其旨意是使情感作为有助于识记的背景发挥作用。还有强调把文学教材中的情感发掘出来，使学生体验并内化，这比前面仅把情感作为帮助教师完成教学认识任务的工具要进一步，但还没有注意到课堂生活本身具有促使学生情感发展的价值。在我看来，课堂教学的目标中应该包括情感目标，但不是美国教育家克拉斯沃尔和布卢姆在目标分类中所提到的，以服务于认知目标完成、与认知目标相呼应的情感目标^①，而是指向学生对己、对事、对他人、对群体的情感体验的健康与丰富，以及情感控制能力的发展。显然，这不是一节课能完成的，但却必须通过每一节课来实现，渗透在

^① 克拉斯沃尔，布卢姆，教育目标分类学：第二分册：情感领域，施良方，张云高，译，上海：华东师范大学出版社，1989：189-208。

课堂教学的全过程。自然，课堂教学的完整目标，还应该包含学生的意志、合作能力、行为习惯及交往意识与能力等多方面。其中每一项，都应既有与认知活动相关的内容及价值，又有其相对独立的内容及价值。这些方面的综合，才构成学生生命的整体发展。因此，在研究课堂教学时，要注意两方面的关系与整合：一方面是知识体系的内在联系、多重关系，以求整合效应；另一方面是学生生命活动诸方面的内在联系、相互协调和整体发展。这是一个尚需花大力气深入研究的问题。不仅要揭示上述两方面的规律，还要研究课堂教学与这些目标之间的具体关系。但今天可以明确提出的是：我们需要课堂教学中完整的人的教育。

最后，问题进入课堂教学过程的探究。本文提出的观点是：课堂教学蕴含着巨大的生命活力，只有师生的生命活力在课堂教学中得到有效发挥，才能真正有助于新人的培养和教师的成长，课堂上才有真正的生活。因此，要改变现有课堂教学中常见的见书不见人、人围着书转的局面，必须研究影响课堂教学师生状态的众多因素，研究课堂教学中师生活动的全部丰富性，研究如何开发课堂教学的生命潜力。

所谓影响课堂教学师生状态的因素，是指那些对教师、学生参与课堂教学的态度和活动产生影响的前在性因素，不是指那些课堂教学过程中，因教学活动本身的进行状态而出现的、动态的、影响教学继续进行的生成性因素。这些属于“前在”的因素有间接和直接影响之分。因篇幅有限，下面只以列表的形式举出主要的直接作用因素（见表1）。

表1 影响课堂教学师生状态的前在性因素分析表

物质因素	自然条件		季节、天气、星期几、上下午等
	教室条件		空间（生均）、空气（流通度）、光线（明亮度）、室内布置、洁净状态、设施功能、物品有序态、教学用品配置量、座位排列、周边噪声程度等
心理因素	个体因素	个体稳定性因素	学生 学习成绩、学习兴趣、习惯、获奖状态、班级中地位、与教师关系、认同程度、个性等
		教师	业务水平、教学能力、自信度、准备状态、对班级态度、师生关系、个性、期待等
	个体不稳定性因素		师生即时心态、身心疲劳状态、外界临时性强刺激的效应等
	群体因素	班风	常规、纪律、舆论、学风、在学校中地位、班级人员亲和力、学科倾向、群众行为协作能力、目标等
师生关系		交往性质与程度、师生协调程度、处理矛盾、冲突的常态模式等	

显然，表中所列的因素，除自然条件外，其他因素都是可改变和可控制的，

改变、控制都应该以教学任务的优质完成为定向。其中，心理因素大部分是通过一段时间的教育、教学实践形成的，形成后即成为稳定态，对形成后的教学实践产生影响。把心理因素做“个体”与“群体”之分，是因为两者不仅有区分，而且有相互作用，尤其是当群体因素形成后，会对个体产生有效的影响。另外，心理因素的非实体性，往往使师生都易忽视，或者不被自觉意识到，但它们却最具影响力。不仅影响到学生在课堂上认知活动的状态与质量，而且影响到人生中处事、对人的态度与方式，整体的情绪状态、情感体验（满足与否）、意志行为等。教师同样如此，他（她）也是带着自己的全部身心和已有经验状态进入教室的，他的心理状态影响他（她）对学生的态度与处理问题的方式：宽容度、耐心、机智，以及满足与否等情感体验。显然，这些都不能被简单地归结为认知因素或仅仅是与认知相关的因素，它们的存在本身具有自己的形态，有自己的作用方式和独立意义。认识影响课堂教学的全部因素，包括显性的和隐性的；努力形成积极因素，包括物质的和更重要的心理的；改变消极因素，包括稳定的和暂时的，这些都是为实现课堂教学的高质量必须要做的。

众多因素参与、影响课堂教学，还不是课堂教学丰富性的全部，甚至可以说还不是主要部分。课堂教学的丰富性主要是在过程中展现。若要使其丰富性发挥积极效应，则必须改变课堂教学只关注教案得以实现的片面观念，树立课堂教学应成为师生共同参与、相互作用，创造性地实现教学目标过程的新观念。也就是说，课堂教学要真正成为实现上述新的教学目标的过程，不但要使师生的生命活力在课堂上得到积极发挥，而且要使过程本身具有生成新因素的能力，具有自身的、由师生共同创造出的活力。

为此，仍然首先要做好课前的教学设计，但应该按照新的教学任务来设计教案。内容的组织、方法的选择、学生教师共同活动的方式与过程，都应全面策划。不同的教学观必然会影响到教案的设计，本文不可能具体地详细讨论服务于新目标的教案应如何设计（这需要有另一篇文章做专述），只能以提问设计为例。不要以为凡提问必能达到启发学生、调动思维积极性的目的。教师可把问题编得十分细碎，使学生易获标准答案，由一串细问题循序渐进走向目标；也可能把问题设计得使学生调动起自己的经验、意向和创造力，通过或发现、或选择、或重组等多种过程形成答案。前者体现出教师控制具体过程，希望学生按规定路线行进的强烈愿望；后者则表现出教师重视学生努力进行获取、形成、发现知识的过程，相信这一过程对学生的发展具有多方面意义。关于教学设计与上课的关系，我十分赞赏德国教育家克拉夫基关于教学计划与教学关系的论述：“衡量一个教