

徐正伟 著

适恰教育十二年实践探索

SHIQIA JIAOYU SHIERNIAN SHIJIAN TANSUO



苏州大学出版社
Soochow University Press

徐正伟◎著

适恰教育十二年实践探索

SHIQIA JIAOYU SHIERNIAN SHIJIAN TANSUO

图书在版编目(CIP)数据

适恰教育十二年实践探索/徐正伟著. —苏州:
苏州大学出版社, 2019. 12
ISBN 978-7-5672-3063-7

I. ①适… II. ①徐… III. ①高中-教育研究 IV.
①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 296868 号

- 书 名 适恰教育十二年实践探索
著 者 徐正伟
责任编辑 申小进
助理编辑 刘 冉
出版发行 苏州大学出版社
(地址: 苏州市十梓街1号 215006)
印 刷 丹阳兴华印务有限公司
网 址 www.sudapress.com
邮购热线 0512-67480030
销售热线 0512-67481020
开 本 700 mm × 1 000 mm 1/16
字 数 223 千
印 张 14
版 次 2019 年 12 月第 1 版
2019 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5672-3063-7
定 价 55.00 元

凡购本社图书发现印装错误, 请与本社联系调换。服务热线: 0512-67481020

苏州大学出版社邮箱 sdcbs@suda.edu.cn

前 言

1995年，柳斌在给教育部中学校长培训中心成立五周年的题词中指出：“我们应当认识、理解并牢记这样一句话：一个好校长就是一所好学校。”苏联著名教育家苏霍姆林斯基说：“有怎样的校长，就有怎样的学校。”担任苏州工业园区第二高级中学校长伊始，我备感身上的担子千钧。为了胜任本职工作，我苦练内功，大胆改革创新，勇于实践探索，将具备多才多艺的影响力、率先垂范的感召力、真情投入的情感力、建章立制的激励力、人际关系的协调力作为自己的职业追求。在工作中，我拓宽了认识的广度，提高了开展工作的精度，拓展了思考问题的远度，加深了研究问题的深度。我带领学校沿着正确的发展方向披荆斩棘、乘风破浪，办人民满意的教育，取得了骄人的办学业绩，赢得了上级教育行政部门的肯定，获得了广泛的社会赞誉，走出了一条高质量办学的逆袭之路，使学校驶入跨越式发展的快车道。

苏州工业园区第二高级中学坐落在风景旖旎的阳澄半岛旅游度假区。学校始建于1956年，2001年被评为江苏省重点中学，2003年转评为江苏省三星级普通高中，2008年1月正式晋升为江苏省四星级普通高中，2013年高质量通过江苏省四星级高中第一次复审，2019年又高质量通过江苏省四星级高中第二次复审。唯亭校区投资2.42亿元进行的三期改扩建工程完工，投资3.87亿元的星湖街新校区正式启用，“一体两翼”学校格局形成，一所高端、大气、现代化、教育质量优异、办学特色鲜明的高级中学映入人们的眼帘。

2001年，我国第八次教育改革启动，向应试教育说“不”，向素质教

育发展，其中，课程改革是这次改革的中心环节和改革重点，人们习惯将其称为“新课程改革”。我校以当仁不让的气概投入到新课程改革的洪流之中，争做时代的弄潮儿，认真学习新课改的文件、理论，深入分析学校存在的问题和办学优势，勇敢地探讨学校发展道路，经过反复地论证，形成共识：要克服应试教育的弊端，把素质教育落到实处，培养学生的创新精神和实践能力，发展学生的个性，提高学生的素质，就要改变学校办学同质化现象，走内涵发展和特色发展的道路，进行改革，首先是课堂教学的改革。2008年提出打造“适恰课堂”，进行学科教学特色建设，在取得成功经验的基础上，2010年推广到德育工作中，进而提出“适恰教育”的构想，正式开始了适恰教育的实践探索。

顾名思义，“适恰教育”是适合、恰当的教育。适合谁？是适合中国特色社会主义现代化建设对人才需要的教育，是适合信息化时代要求的教育，是适合我校实际情况的教育，是适合学生学习和发展需要的教育。适合国情和时代要求是我们的立足点，适合校情是我们的特色，适合学生是我们的着力点。怎样才能做到恰当？学校的办学理念要恰当，适合的才是最好的；学校的管理制度要恰当，学校的体制和机制要能最大限度地调动广大师生工作和学习的积极性；教育、教学的策略、方式、方法、手段要恰当，要适应教育的规律、学生身心发展的特点、学生学习的规律，有利于促进学生素质的提升。基于上述认识，我们明确了办学思路：第一，确立了办学目标——全面贯彻党的教育方针，认真落实立德树人根本任务，培养国家需要的有社会主义觉悟的、有文化的、德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。第二，确立了办学方向——克服应试教育片面和短视的弊端，培养时代需要的具有创新精神和实践能力的人，促进学生全面发展、个性发展、持续发展，使学生具备适应终身发展和社会需要的必备的品格和关键能力，提高素养，进而提高素质。第三，确立了学校办学特色——努力克服办学一刀切和同质化现象，充分利用学校的教育资源优势打造学校“科技创新教育”特色品牌。第四，确立了办学战略——以适恰教育统领、整合学校的改革，遵循因材施教和教育公平的原则，开展“一把钥匙开一把锁”的针对性教育，以增强教育的针对性，产生教育的实效性，提高教育质量。第五，确立了办学基点——适恰教育的前提是了

解学情，动态地了解学情，及时、恰当地施教，把“以学定教”的教育理念贯彻到学校实际的教育工作中，以“适合”创造出“最好”。

适恰教育是一种理想的教育，追求教育的理想、开展理想的教育是我们的价值追求，发展好每一位学生是我们办学的宗旨。我校开展的适恰教育具有如下特点：第一，聚焦学生的发展——把学校创办成育人的圣地，促进学生身体、知识、技能、思想品德、心理、人格等方面的全面发展，培养学生的核心素养，提高学生的素质，按照“跳一跳摘桃子”的原理，运用最近发展区理论，引导学生在原有的基础上最大限度地发展。第二，正确处理学生共性发展与个性发展的关系——在班级授课制框架下，在促进学生共性发展的基础上，采取分层教学、办学多元化、国际教育、拔优、补差、临界生转化、心理辅导、校本课程、研究性学习、学生社团等行之有效的措施，最大限度地开发学生的潜能，促进学生全面而有个性地发展。第三，追求教育的公平——不可讳言，我国当前的教育存在着不公平现象，表现在地区之间的不平衡、城乡之间的不平衡、学校之间的不平衡、学校内部教育不平等。学校内部教育不平等的实质是没有给予不同的学生以恰当的教育。解决学校内部教育不平等问题，满足每一位学生学习和发展的需要，这恰恰是适恰教育实质所在。第四，特色办学——我校沿着“特色项目—特色学校—特色品牌”的发展路径，开展“科技创新教育”的特色建设，既有广泛的群众基础和骨干队伍，又有众多的项目平台和抓手，经过悠久历史的积淀，取得了骄人的业绩，促进了学生科技素养的提升，创建了航空课程基地，“雏鹰计划”飞行员课程班招生，成为我校“科技创新教育”特色的新亮点。第五，差异教育——每一位学生都是独特的生命体，我们以差异教育理论为指导，通过对学生课堂表现、作业、考试卷、交友、行为表现、个性等方面的深入细致调查研究，真正了解每一位学生，采取恰当的方式、方法，开展针对性的教育，以达到最佳的教育效果，促进学生最大限度地发展。第六，丰富教育资源——开展适恰教育，学校作为供给方，必须提供丰富的教育资源，否则，学生的自主选择、多样化教育将是一句空话。为了给学生提供优质而丰富的教育资源，我们从学校、教研组、教师等不同的角度进行资源库的建设和课程开发工作，充分满足学生自主选择和多样化发展的需要。

我校适恰教育实践探索的过程就是学校全面改革创新的过程。在“求是唯真、崇文扬善、创新臻美”办学理念的指引下，从校园文化、制度文化、精神文化、行为文化四个维度，以丰富性、人文性、“三不四特”精神、执行力为特点，进行真、善、美学校文化建设，奉行发展好每一位学生的办学宗旨，践行“适合的才是最好的”教育理想，从学校的办学理念、管理体制、课程开发、教师发展、教育教学方式的转变等方面进行全面的改革，使办学理念、规章制度、课程、教育教学行为相匹配，使教育、教学协调与整合，教学相长，相得益彰，“发展教师—发展课程—发展学生—发展学校”水到渠成。

本书共有九章。第一章为适恰教育的理论建构，表明我校适恰教育的实践探索是在先进的教育理论指导下进行的，具有一定的理论高度和深度。第二章为适恰教育实践探索概述，既是对我校适恰教育理念的概括叙述，又是对我校适恰教育办学模式的建构。第三章为适应适恰教育的学习型教师共同体建设，教师的专业化发展是办学的基础和关键，因而首先要发展好教师。第四章为适应适恰教育的学校自主课程体系建设，课程是教育教学的载体，课程的质量反映着办学的水平和质量。第五章为打造适恰课堂，抓住课堂这个办学的中心环节，加强学科教学的特色建设。第六章为开展适恰德育，本着成人成才的办学思路，探索智慧育人的新途径。第七章为在适恰教育实践探索中开展学校文化建设，本着文化兴校的办学思路，培育学校精神，铸造学校发展的精神动力。第八章为适恰教育的典型案例，反映我校适恰教育探索的实践活动。第九章为适恰教育的成效，是我校适恰教育实践探索的成就。九章内容构成一个完整的体系。

徐正伟

目 录

第一章 适恰教育的理论建构 / 001

- 一、目的论：每个人的发展 / 001
- 二、课程观：彰显个性和选择性 / 003
- 三、教学观：尊重差异、个性指导的情境性教学 / 005
- 四、学生观：以生为本，以学生为中心 / 007
- 五、发展观：特色与个性 / 009
- 六、评价观：适合的才是最好的 / 011

第二章 适恰教育实践探索概述 / 014

- 一、适恰教育的内涵 / 014
- 二、适恰教育的探索过程 / 017
- 三、适恰教育的内容体系 / 019
- 四、适恰教育的建构举措 / 023
- 五、适恰教育的师资队伍建设 / 029
- 六、适恰教育的评价 / 030

第三章 适应适恰教育的学习型教师共同体建设 / 034

- 一、校本研修：教师专业化发展的有效途径 / 034
- 二、从校本培训到校本研修 / 036
- 三、当前校本研修中存在的问题 / 040

四、湖畔书院：校本研修体系的建构 / 044

五、常态化、微型化、校本化教科研 / 058

第四章 适应适恰教育的学校自主课程体系建设 / 062

一、适恰教育课程体系 / 062

二、基础型课程建设 / 066

三、课程资源建设 / 073

四、科技创新教育特色课程建设 / 077

五、航空飞行课程建设 / 085

第五章 打造适恰课堂 / 090

一、适恰课堂提出的背景 / 090

二、适恰课堂打造的原因 / 092

三、适恰课堂教学模式的建构 / 097

四、适恰课堂的课题研究 / 104

第六章 开展适恰德育 / 118

一、为什么要开展适恰德育? / 118

二、如何开展适恰德育? / 121

三、开展适恰德育的六大举措 / 126

四、卓有成效地开展适恰德育 / 130

五、适恰德育的课题研究 / 134

第七章 适应适恰教育的学校文化建设 / 145

一、学校文化建设的科学定位 / 145

二、以丰富性为特征的校园文化建设 / 147

三、以人文性为特征的制度文化建设 / 148

四、以“三不四特”为特征的精神文化建设 / 150

五、以执行力为特征的行为文化建设 / 152

六、学校文化建设的课题研究 / 156

第八章 适恰教育的典型案例 / 173

一、学科教学特色建设案例 / 173

二、课堂教学案例 / 181

三、班级管理案例 / 185

四、学校特色建设案例 / 189

第九章 适恰教育的成效 / 195

一、教育质量节节攀升 / 195

二、办学特色日益彰显 / 198

三、师资队伍迅速成长 / 199

四、学校的美誉度显著提高 / 200

后记 / 210



第一章

适恰教育的理论建构

一、目的论：每个人的发展

在马克思看来，“全部人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人的存在。”^{〔1〕}人的理想存在状态是自由而全面地发展，是自由个性的实现。人的自由而全面地发展，不仅成为马克思的理想，也成为人类的理想。而每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。

每个人需要层次的多维度发展促进人的全面发展。需要是人的本能，是人从事一切实践活动的内在条件。现实生活中的个人，既有自然需要，又有社会需要；既有物质需要，又有精神需要。个体不同的需要层次构成了人的整体需要体系。每个人的全面发展既是人的自然需要的发展，又是人的社会需要的发展；每个人的全面发展既是人的物质需要的发展，又是人的精神需要的发展和人的整个需要体系的全面发展。

每个人能力与素质的全面发展促进人的全面发展。人的能力是一个复杂体系，从根本上说是人的本性呈现。能力系统既包括体力，又包括脑力；能力系统既包括自然力，又包括社会交往能力，还涵盖审美能力等。人类社会健康而全面的发展，就是要规避不同地域、不同种族、不同工种

〔1〕 马克思，恩格斯·德意志意识形态 [M] //马克思，恩格斯·马克思恩格斯选集：第1卷·北京：人民出版社，1995：67.

在生存条件、生活状态及活动范围方面的断层与异化。当人们共同的社会生产能力成为他们的社会财富的时候，任何人都没有特殊的活动范围，而且都可以在任何部门内发展。这就依赖于每个人的能力得到充分而完整的发展，从而能够实现个体以社会联合的方式对全部生产力和社会财富进行占有和享受。

每个人社会关系的普遍发展与全面发展促进人的个体的全面发展。社会关系是人的发展的重要层面，个人社会关系的普遍发展描述的是个人发展广度，全面发展描述的是个人发展深度。在个体自由的未来社会阶段，每个人的社会关系不仅是从主体实践活动生产出来的，而且是能够为主体自身所占有和享受的，是联合起来的个人全面占有和共同控制的社会关系。这样的社会关系才能彰显为真正的“人”的关系。人的全面发展的任务就是把人从物化的社会关系状态中解放出来，把人从一个纯粹的经济动物提升为自然界和自己的社会关系的主人。经历了普遍发展和全面发展后的个人，不仅可以自主享受不断生成的社会关系，而且每个人就是社会关系本身。在那里，每个人都是自由人，而且人们相互之间也能够自由相处。

实现每个人的全面发展是马克思人学理论的精华，也是马克思所追求的最高理想和目标。每个人都获得自由而全面的发展，这既是无产阶级和全人类实现最终解放的基本前提，也是马克思主义的全部学说（特别是他的哲学思想）的最高价值体现，更是马克思主义者毕生追求的终极理想目标与最高原则。中国特色社会主义本质上要求促进人的全面发展，而人的全面发展也在价值取向上全面展现了中国特色社会主义的本质属性。中国特色社会主义所谋求的发展是“以人民为中心”的发展，它在实现社会的全面发展及人与自然协调发展中，处处体现了人民主体性的思想，强调一切发展都要以广大人民群众的根本利益作为出发点和落脚点，发展依靠人民，发展为了人民，发展成果惠及全体人民，一切发展都是为了实现人民的愿望，满足人民需要，维护人民利益。

人类对实现理想社会的自觉追求，实质上就是追求人的全面自由发展。社会的发展就是人的发展和为人的发展，社会发展的总体取向、终极趋势就是人的自由、全面发展。社会发展与人的发展的协调一致，既是事物发展的辩证本性的内在要求，也是人类社会文明进步与演进的必然归

宿。人的发展不仅仅是社会发展的内在要求与应有之义，而且，从最终意义上说，人的发展也是社会发展的终极指向。社会发展的所有成果最终都要通过人的发展来反映，社会发展的一切方面最终都要通过人的能力的发展来显现，社会文明的提高都要通过人的素质的提高来映现，社会发展的得失成败当然最后也要由人的发展状况来衡量。

二、课程观：彰显个性和选择性

课程是对学习目标、内容和进程、学习活动及其方式方法等进行的总体规划 and 设计。以学科为中心组织课程教学与学习，是工业生产和科技发展的客观要求，在教育教学中曾经发挥过重要作用，但也存在着明显的缺陷。以学科为中心的课程是人类理性主义的外在表征，它强调纯粹理性而不是经验感知，强调价值中立而不是价值负载，强调学科的理论性、系统性和专业性及学科知识的科学化阐述和逻辑化建构，而丧失了对学生接受能力和认识现状的考虑。^{〔1〕}知识本位的课程观要求学生掌握制度化学科的内容和体系，这甚至已然成为教育目的。课程不强调人类认识结构的优化组合及整体经验的有机生成，而只是要求对一种僵化、烦琐、单一知识的简单认识和机械记忆。在学生学习效果考核上，则更多表现为对要求背诵内容的复核程度和转移能力的考核，学生只需要把智慧、精力和时间全部放在书本里，就算完成了对人之为人在存在价值的建构和彰显，但对学生当下的生活世界、情感世界持知识本位课程观的人则漠不关心、弃之不理，学生沦为毫无主体性可言的被动、异己的存在。它期待通过对教学科目这一工具性形态的传递和授受来完成对人类经验的整体描述和薪火传递。多年来，中国基础教育课程呈现出比较明显的知识本位的理性主义倾向，知识的标准化、统一化支配着课程设计和课程实施。

马克思说过，整个人类历史无非是人类本性的不断改变而已。因此，对于一个国家或民族来说，社会的进步首先要以人的转型为前提。一个世

〔1〕 王洪席，郝德永. 课程隐喻的教育学意义缺失与超越 [J]. 全球教育展望, 2007, (3): 11.

纪来，人类正酝酿着一场“人的革命”，这场革命必将成为我们所面临的21世纪的主题，它将关联、牵动着整个社会的变革与发展。罗马俱乐部报告指出，一个新型社会只有在其形成过程中有新人产生时，或更确切地说，只有当今占优势的人类各结构彻底变革时，才能出现。^{〔1〕}知识本是学习者主动建构的，教学应以学生为中心。离开了人的主观建构，不可能有知识的学习过程。

学习是认知主体依靠自己的经验主动建构知识的过程，知识是这种主观活动在大脑中生成的结果。因此，课程不仅是预先设定的目标或计划，更是学生运用自己的头脑形成对事物或现象的理解和解释的过程，是学生发现问题、探索问题、解决问题的过程。离开了学生的主观建构和主动建构，就不可能有知识的学习过程，这就强调了课程实施过程中学生的主角地位：学生有责任就自己的经验加以意义的诠释并去主动建构，通过合作与探究，反省原先的知识并建构出更为恰当的知识。现代课程是通过参与者的行为和相互作用而形成的，不是那种预先设定的课程（除非是从广泛和普遍的意义而言）。作为一种模体，它自然没有起点和终点，它有界限，有交叉点或焦点。建筑在模体基础上的课程模式是非线性、非序列性的，它由各种交叉点予以界定，充满相关的意义网络。课程越丰富，交叉点越多，构建的联系越多，意义也随之越加深化。^{〔2〕}因此，课程作为过程，意味着进程、运动和变化，不是作为客观的目标或学习内容摆在学习者面前由学生去内化，而是包含着学生参与课程的科目学习的经验的变化、丰富和演进。^{〔3〕}

教育的目的在本质上首先是培养“人”，是为了学生的成长、为了学生的发展，而不是培养“人力”或达到任何目的的工具。教育指向是“人”而非其他，离开了人，教育就失去了安身立命之本，“目中无人”不是教育。蔡元培先生认为：“教育者，养成人格之事业也。”^{〔4〕}学生应该在

〔1〕 鲁洁. 走向世界历史的人：论人的转型与教育 [J]. 教育研究, 1999, 20 (11): 3.

〔2〕 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 230.

〔3〕 金生铉. 理解与教育：走向哲学解释学的教育哲学导论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1997: 152.

〔4〕 蔡元培. 一九〇〇年以来教育之进步 [M] // 中国蔡元培研究会. 蔡元培全集：第2卷. 杭州: 浙江教育出版社, 1997: 371.

知识掌握的过程中实现知识价值的转化,获得丰富的精神,养成完美的个性,形成健全的人格。教师也在课堂教学过程中发展专业素养,实现人生价值。

三、教学观:尊重差异、个性指导的情境性教学

传统教育以为教育的任务就是把某种客观的现成知识传递给学生,这是一种“单向沟通”或是“告知”的教育观点。这种认识论的错误就在于,把“学科知识”和“学生知识”视为二元对立的关系,强调学科知识的真理性是现成的,学生的认识仅仅是对于真理的肯定而已。^[1]因此,现代教育中发生的很多所谓正式教学多是脱离特定情境的。这类教学缺少现象与本质的联系,抽象了知识内涵,割断了知识本质与事物表征的联系,使得学习形式化、抽象化、简单化,学生不但在学习过程中没有机会与人类伟大的历史文化进行神交,更没有时间走入现实生活中去,进行实实在在的交流。^[2]最后往往是只能应付考试,而不能迁移至复杂的情境中用于真实问题的解决。这种灌输式控制权力强调对教材知识记忆的精确性,剥夺了教师的教学自主权,剥夺了学生思想自由的权利,压制了学生的需要、兴趣和个性的发展。^[3]

谁也无法否认,意义的解释总归是人在理解,是主体在理解。而人都是历史和世界中的人,主体都是情境中的主体。这种历史性或情境性,不但构成了主体的前理解,而且从根本上说,我们的理解能力来自我们在某种情境中的参与程度,因为是情境使理解具有了意义,离开了情境,任何理解都可能是模糊或含混的。^[4]恰如意大利哲学家、历史学家克罗齐关于历史研究所说的,一切历史都是当代史。学习其实也是这样的: X 在情境

[1] 钟启泉. “知识教学”辨 [J]. 上海教育科研, 2007, (4): 6.

[2] 宋洁蕻, 冯文全. 应试倾向对学校德育的负面影响及对策 [J]. 中国德育, 2006, 1 (12): 18.

[3] 李斯颖. 教育全球化背景下我国课堂中权力与权利的变化 [J]. 山西师范大学学报 (社会科学版), 2007, (1): 145.

[4] 邓友超. 教育解释学论纲 [J]. 教育理论与实践, 2006, 26 (12): 3.

C 中被认为是 Y。学习不可能摆脱或超越学习者所处的生活的时间和空间位置,学习情境必须在现实客观世界的意义上是真实的和全面的。

学习总是与一定的社会文化背景即情境相联系的。在实际情境下或通过多媒体创设的接近实际的情境下进行学习,可以利用生动、直观的形象有效地激发联想,唤醒长时记忆中有关的知识、经验或表象,从而使学生能利用自己原有认知结构中的有关知识与经验同化当前学习到的新知识,赋予新知识以某种意义;如果原有知识与经验不能同化新知识,则要引起顺应过程,即对原有认知结构进行改造与重组。总之,通过同化与顺应才能到达对新知识意义的建构,而同化与顺应离不开原有认知结构中的知识、经验与表象,情境创设则为提取长时记忆中的这些知识、经验与表象创造了有利条件。现代教学主张“在问题解决中学习”,教学应该围绕实际生活情境中的问题展开,而不是围绕学科进行。这样,教学不再是知识的简单传递,而成为知识的处理与转换。因此,教学过程必须重视师生、生生之间的相互作用。由于每个人都在以自己的经验为背景建构对事物的理解,所以只能理解到事物的不同方面,这样,合作学习、研究性学习、交互式教学被现代教学所提倡。

认识其实是一种适应性活动,所有的知识都是一种暂时的理论,都是一种对现在问题的猜测性解释,其中混杂着错误、偏见、梦想和希望,都是有待于进一步检验和反驳的,或者说是向进一步的检验和反驳开放的,而不是问题的最终答案,相反,它会在人类进步中被不断抛弃,但同时又会出现新的假设。因此,知识不可避免地具有主观性、价值性和情境性,根本就不存在所谓的超时空的普遍真理,也没有永恒的规律和纯粹客观的知识,有的只是暂时的、相对的真理和相对的规律,知识始终有待再考察、再检验、再证实。在教学过程中,学生学习的间接经验、学科知识一般表现为概念、原理、定律和公式所组成的系统,主要是一种理论知识,是比较抽象、不容易理解的东西。学生要把这种抽象的理论知识转化成自己的知识,就必须要有自己在以往的活动中的积累的或在现实的活动中获得的生活知识和直接经验作为基础。^[1]而且,知识在各种情况下的应用并不

[1] 余文森. 优质教学的教学论解读 [J]. 教育研究, 2007, 28 (4): 68.

是简单的套用，具体情境总有自己的特异性。因此，学习知识不能满足于教条式的掌握，而是需要不断深化，把握它在具体情境中的复杂变化，使学习走向思维中的具体。^{〔1〕}

四、学生观：以生为本，以学生为中心

长期以来，在比较封闭的环境下，知识因为更新缓慢而呈现凝固性的特点，从而具有“前喻文化”的取向，人们知识的获得主要来源于课堂中教师的传授。^{〔2〕}“师者，所以传道、授业、解惑也”，从根本上决定了“讲解—接受”的教学模式，教师以知识或真理的化身形象出现，把课程知识原原本本传递给学生，并保证知识信息在传递过程中的安全。在这种教学模式中，教师是作为教育者的面目出现的，因此不可能不成为教育的中心，而教育的培养对象——学生则被边缘化了。这也使得教师不能理性地分析教育行动的终极目的和意义，从而最终失去了改造和自我改造、洞察实践合理性的精神动力。

传统教育中的课堂，实际上是一个克隆知识的场所，“知识的傲慢”让教育的正义性失去了保证，甚至滑向反道德的危险境地而成为一种“恶”。^{〔3〕}课堂教学本质上的“目中无人”，使得学生成为被动接受知识的容器，不是被当作“人”来培养，而是被当作“人力”来“生产”，对学生身体上的处罚、心理上的打击、情感上的冷落、人格上的羞辱、权利上的剥夺等问题，会因为知识的传授而披上合法的外衣。在这个过程中，学生的个性受到压抑，学习的主动性没有被充分调动起来。这样的学校教育也许能够成为知识的“集散地”，但同时也许会成为学生精神成长的“屠宰场”。

〔1〕 张建伟，陈琦：从认知主义到建构主义[J]．北京师范大学学报（社会科学版），1996，（4）：82．

〔2〕 李斯颖：教育全球化背景下我国课堂中权力与权利的变化[J]．山西师范大学学报：社会科学版，2007，（1）：145．

〔3〕 李召存：反思知识教学的认识论基础[J]．全球教育展望，2006，（11）：18．