

总序

新课程改革已随着一系列课程标准的颁定和教材的编写走进学校的日常生活，正在越来越多地规范着教师的教学行为，限定着学生的学习行为，重构着校长的管理行为。新课程正成为学校新的实践坐标。但在推进新课程当中，教师也面临着一些新的难题，比如，如何把新课程理念转化为具体的课堂教学实践，什么样的教学形式才是符合新课程需要的。换句话说，新课程所需要的新课堂是怎样的，新教学有着哪样一些表现形式。这些影响新课程改革的关键性甚至瓶颈性问题，如果不及时予以解决和回答，新课程就难以切实转化为学校的实际行动，转化为教师的教学实践。

聚焦课堂，或者说决战课堂，既要思考新课程所要构建的新课堂理念，更为重要的是要认识新课堂的教学形态，掌握这些新教学形态的操作步骤，把握实施新教学的相关注意事项，让教师既知道这些教学是什么，又知道这些教学如何教。这套丛书选择的《对话教学》、《互动教学》、《生成教学》、《自主学习》、《合作学习》、《探究学习》、《问题教学》、《参与教学》、《体验教学》、《开放教学》，在一定程度上都是新课程背景下逐渐凸显的新教学形态，也是课堂文化重新建构的核心。

这几种教学形态有着各种各样的区别，在理论基础、操作步骤、教师素质要求、学生学习行为指导等方面不尽相同，但具有着一些共同性的特点：即都是指向学生发展的，是立足于学生全面发展、全体发展、主动发展、个性发展和终身发展，充分体现新课程重过程、重体验、重探究的基本理念的。这些教学形式的实施，使课堂不再呈现沉闷的、乏味的知识授受状态，而是在充分调动学生学习积极性的同时，从根本上焕发课堂的生命活力。可以说，它们各自独立存在，同时又互相联系，构成新课程背景下新教学的整体图景。

“还学于生”，是新课程的一大特点，是使得课程、课堂回归学生本体的重要改革举措。在把学习的权利交给学生的基础上，教师如何做到教学重心下移，应具备怎样的技能和素质，在自身角色上逐渐实现哪些变化。教师面对这些问题的挑战时，常会有“本领恐慌”的感觉。怎样克服“本领恐慌”，我想大概无外乎两种选择，一种是依然故我，用旧经验、旧技能应对新问题，用对学生的强制性管理和训练掩盖因本领不

够带来的困惑、焦虑；一种是锐意进取，用开放的心态学习新知识、新技能，在实践探索与研究积累中形成新本领。对于每一个真正投身于新课程教学的教师来说，第一种选择显然是不明智的，也是难以为继的，第二种选择则是理智的，是符合自身专业发展需求与学生成长发展需要的。我们希望，这套丛书能成为教师超越“本领恐慌”、实现与学生结伴成长共同发展的桥梁。

基于对中小学教师实际操作以及阅读习惯的认识，这套丛书不以纯粹的说理为价值取向，不以理论上的精深探索为研究追求，而是注重案例与分析相结合，试图通过大量的来自于教师实践生活的鲜活的案例来说明问题，为教师提供操作的参照。但即使如此，教师也不要指望在各书中找到直截了当的操作方法，找到自己面临疑难的灵丹妙药，教育教学情景的复杂性、具体性、个别性也注定不存在这样的万应灵药。教师在阅读时要注意结合自身的实际来思考问题，要看着书中的论述，悟着新课程的主张，想着自己的实践。做到这点，大概这套丛书才能真正发挥实际效用。

近年来我一直关注课堂教学问题，零零星星也发表了一些不成熟的论著，但我总觉得越是研究越自知研究的不够，越是思考越自知思考的不深。小小课堂凝聚着太多的智慧，每一个教学行为、每一个教学环节都承载着太过复杂的因素，其中蕴涵的问题常让我苦思而不得其解，感谓：在课堂教学问题上，有多少知识都不够用，有多少能力都不够强，有多少本事都不够大。

这套丛书能够问世，要感谢福建教育出版社副总编黄旭先生，他的鞭策与鼓励促成了丛书的成型；感谢丛书各册编辑的精心加工，他们的精雕细琢，提升了丛书的质量；感谢各册作者，他们对实践的求索，使得丛书更加贴近了教师的实际。

认识了课堂，才算真正理解了教育；改变了课堂，才算真正落实了新课程！

郑金洲

于华东师范大学基础教育改革与发展研究所

二〇一〇年 元月

图书在版编目 (CIP) 数据

对话教学 郑金洲主编 援—福州：福建教育出版社，
(新课程课堂教学探索系列)
陈亮 刘耀明 杨海燕

I 援对... II 援郑... III 援课堂教学—教学研究—中
小学 IV 援G633.72 援G633.72

中国版本图书馆 CIP 数据核字 () 第 号

新课程教师必读丛书

新课程课堂教学探索系列

对话教学

主编：郑金洲

编者：程亮 刘耀明 杨海燕

出 版 福建教育出版社

(福州梦山路 号 邮编： 电话：)

传真： 网址：

经 销 福建闽教图书有限公司

印 刷 福州华彩印务有限公司印刷

(福州新店南平路鼓楼工业小区 邮编：)

开 本 毫米 毫米 毫米

印 张 张

字 数 千字

插 页 圆

版 次 年 月 第 版

年 月 第 次印刷

印 数 万册

书 号 ISBN 号

定 价 元

如发现本书印装质量问题，影响阅读，
请向出版科 (电话：) 调换。

目 录

一、对话教学概述	(员)
(一) 对话教学产生的背景	(员)
(二) 对话、教学对话与对话教学	(员)
(三) 对话教学的特征	(员)
(四) 对话教学的类型	(员)
(五) 对话教学的意义	(员)
二、对话教学的理论渊源	(员)
(一) 弗莱雷的对话教育理论	(员)
(二) 布伯的对话教学思想	(员)
(三) 巴赫金的对话理论及对教学的意义	(员)
三、对话教学的实施条件	(员)
(一) 选择适当的教学内容	(员)
(二) 形成和谐的心理氛围	(员)
(三) 建立对话教学规则	(员)
(四) 寻求学校制度的支持	(员)
四、对话教学的实施过程	(员)
(一) 确定对话教学的目标	(员)
(二) 筛选对话教学的主题	(员)
(三) 创设对话教学的情境	(员)
(四) 激发学生参与对话	(员)
(五) 在对话中建构知识	(员)
五、对话教学的评价	(员)
(一) 什么是对话教学评价	(员)

(二) 对话教学评价的内容	(员苑)
(三) 对话教学评价的实施	(员源)
后 记	(员缘)





一、对话教学概述

在现代生活中，“对话”是一个人们耳熟能详的语汇。从国际关系的协调到商业利益的谈判，从人际交往到人机互动，从人与自然的和谐到人与自我的沟通，从面对面的言语交流到跨越时空的思想碰撞，如此等等，无不与“对话”有着千丝万缕的联系。这种联系不仅反映在人们对“对话”这一概念的运用上，而且真实地体现在人与自然、人与社会、人与自我的关系处理中。随着全球化、信息化时代的到来，“对话”逐渐变成了现代人的一种精神追求和生活方式。当人们发现社会和个体的“对话”精神与教育之间存在着内在关联的时候，一场深刻的变革必将影响到学校教育发展的路向。实际上，~~19~~20世纪~~80~~90年代以来，学校教育一直在酝酿着各种新的教学实践变革，形成了许多令人眼花缭乱的教学新形态。这其中，一股新兴的力量便是对话教学。可以说，这股力量是学校教育对“对话”的时代精神和哲学的语言学转向的一个总体回应。

（一）对话教学产生的背景

任何一种新的教学形态的出现，都不是偶然的或突发的，都有着深

刻的时代背景和教育背景。对话教学不仅是对话的时代精神向教育领域拓展的结果，而且是人们探寻传统教学出路、适应教学理念发展趋势的必然选择。

对话的时代精神

每个时代、每个社会都存在着各种各样的矛盾和冲突，都必须直面这些矛盾和冲突，寻找缓和或解决这些矛盾与冲突的路径与方法。长期以来，暴力与战争不仅是社会矛盾与冲突激化的集中体现，也是各种文明之间、各种宗教之间、各种族之间、各种意识形态之间“交流”或解决问题的一种形式。随着科技的发展、全球化时代的到来，人类逐渐意识到，国家与国家之间、民族与民族之间、人与人之间不是简简单单的竞争关系；面对有限的环境与社会资源，“尔虞我诈”、“巧取豪夺”、“势同水火”都不是解决问题的根本之道，因为不同地区、国家与社会之间在经济、政治、文化、科技等领域的关联，从来没有像今天这样变得如此的胶着，这意味着人们在追求利益最大化方面，不能仅仅把他人看作是“敌人”或“对手”，更多的应该是合作者与对话者。在这一背景下，“对话”已经成为当代社会的关键词。从国际事务到人与人之间的关系，从政治领域到学术领域，“对话”已经成为人们追求的一种状态，同时也成为人们达成目的的有效策略。^①平等的对话不仅在思想上为人们普遍接受，在制度上也开始得到某种保障，如在国际舞台上的各类“对话”机制相继成立。对话已经成为一种时代精神，它不仅是一种解决问题的有效手段，而且正逐渐成为人们的生存方式。

作为一种时代的精神，对话具有丰富的内涵和现实意义：

（一）对话作为一种问题解决的策略

对话的出现是因为我们这个世界还不太平，还存在着太多的误解、矛盾和冲突，科学的发达、技术的进步，并没有为人类解决这些问题提供直接的答案，相反，如果科学技术为强权政治所用，那么它给人类带来不但不是福音，甚至还是灾难；科技人才向富裕国家的集中，也使国与国之间的贫富差距加大；科学技术一方面大大提高了生产力，同时也大大加速了环境的衰退；科技的发展带来了物质的极大丰富，同时却使

^① 刘庆昌：《对话教学初论》，载《教育研究》2006年第15期。

人类的精神生活日益被排斥和挤占，物质统治了精神，给人类带来的却是痛苦，人类开始为自己挖掘精神坟墓。科学技术在为人类解决问题的同时也给人类带来了其本身不可解决的问题。

科学的发展使人类的“技术—工具理性”膨胀，“科学技术已成为一种渗入社会总体结构和社会生活各个方面的意识形态，不再是一种中立的工具，而是一种独立的用来控制与支配人的力量。”^①要解决“技术—工具理性”带来的后遗症，我们必须从另一种角度，即人文理性的角度来思考这些问题，以将“技术—工具理性”这匹失控的野马拉回到帮助人类协调发展的轨道上来。

在付出沉重的代价后，人类开始认识到，在这个世界上，国与国、种族与种族、人与人是相互依存的，谁也离不开谁，你压制他的发展，最终你自己也会尝到这种压制的苦果，不管你是富人还是穷人，不管你是什么肤色，只有共同发展才是合理和互惠的。于是对话、合作开始代替对抗和对立。

对话作为一种和平解决矛盾和冲突的方式，它的前提是参与对话的各方在权力和地位上的平等，国不分大小，人不分贵贱，都有为自己争取平等发展的权利。有利益冲突的各方离开剑拔弩张的战场，坐到了没有主客之分的圆桌旁，交流、协商、辩论，求同存异，共谋发展。对话促进了交往，加深了理解，使敌人成为了朋友，使朋友成为了知音，世界在对话中变小，世界也在对话中变得稳定和安全，“技术—工具理性”给人类造成的差距和隔膜正在对话中慢慢消融。

（圆）对话作为一种生存方式

人类是一种社会性的动物，在日常生活中，人们离不开相互的沟通和交往，人们渴望别人能倾听自己的诉说，也希望别人将自己视为可以倾诉的知音，没有交往就没有朋友，没有交往就无法在现代社会中生存。对话的出现并不是意味双方之间一定就有误解和矛盾，在当下这个日新月异的世界，对话也意味着信息的互换、情感的互动，更重要的是对话已超越了人一人之间的传统方式，网络技术、电子技术的飞速发展使人—机对话成为一种崭新的对话方式，丰富多彩的对话方式的存在，

^① 夏正江：《教育理论哲学基础的反思——关于“人”的问题》，上海教育出版社 2004 年版，第 147 页。

改变了人的生存状态，也改变了人的生活方式和思维方式，新的对话方式与旧的对话方式的同时共存，大大丰富和扩充了对话的内涵，对话已成为人们的日常话语。

对话作为一种生存方式，已渗透到人类日常交往的各个领域，国与国之间的友好访问、各种文化的民间交流以及个人与家庭、与社会的交往等等，都是对话在非冲突状态下、非功利性的体现，生活在这个星球上的人是千差万别的，他们的生活方式和文化传统各有异彩，他们希望传播自己的特色，也渴望了欣赏别人的奇妙，这种带着赞赏性质的对话促进了人们的交往，加深了人们之间的理解，为人类生活带来了快乐和幸福，成为人类物质状态下的一种精神诉求，成为物质重压下的一种精神舒缓。

（獯）对话作为一种时代意识

一个时代有一个时代的集体意识，它是这个时代思考的结果。从19世纪以来，哲学领域出现了语言学的转向，这标明人类开始从哲学层面关注人的言语行为。其中，德国哲学家布伯（~~配图~~）的对话哲学明确提出，人在本质上是一种“我—你”的对话关系，从而摆脱了自笛卡儿以来的“我思故我在”的惟我论哲学观的束缚，确立了一种新的本体论，即关系本体论。与此同时，苏联思想家巴赫金（~~配图~~）通过对文学作品中作者与读者关系的分析，阐述了自己的对话理论。另外，德国哲学家伽达默尔（~~匀图~~）的解释学，哈贝马斯（~~先图~~）的交往行动理论，以及英国的物理学家、思想家伯姆（~~阅图~~）的对话理论，等等，都从哲学层面上对对话进行了探索，逐步形成了一股对话主义的哲学潮流。然而，真正将对对话思想付诸教育实践，寻求被压迫者解放的，则是巴西教育学家弗莱雷（~~孕图~~）。20世纪中后期，他针对灌输式教育的弊端，提出了“对话式教学”的概念。

对话作为这个时代的一个关键词，其意义已大大超出了原始的语言学范畴，而成为一种时代的意识、一种时代的精神。它与平等、民主、理解、宽容等时代的最强音紧密联系在一起，成为人们一种自觉的追求。平等、民主、理解、宽容既是对话的前提，也是对话的结果，它们相互依存，彼此促进，推动着人类文明的发展。

（圆）传统教学的弊端

在传统教学中，人们批判得最多的是它的教学方式——灌输式的讲

授法。在这种教学方式中，只见“知识”不见“人”，或者说，知识的灌输占据了主要的地位，变成了惟一的教学主题，从而使人的发展，无论学生的发展还是教师的发展，陷入了对“知识存量”的片面追求之中。由此带来的后果是，教师沦为知识的复制者、灌输者，学生变成了接受知识的“容器”，而教学演化为知识从教师到学生的传输过程。对于传统教学的种种局限或弊端，已有许多研究者从不同的角度展开了深入的分析，这里主要从对话与对话教学的角度，提出一些批评。

如果说对话本质上是一种交往行为，那么，以对话为旨趣的教学即是在教师、学生、文本的交往活动中展开的。从这一活动的结构来看，一般涉及教学交往的主体、行为、心理、情境等方面。其中，交往的主体通常是指卷入教学过程的教师、学生与文本；交往的行为主要指教师的教学行为与学生的学习行为，而文本是以一种静止的方式呈现的，它的行为是潜在的、内隐的，是文本作者行为的间接体现；交往的心理主要是指教师和学生参与教学过程的心理状态，而文本所透露的则是作者关于某个主题或问题的体验与认知；交往的情境则是由交往主体的心理和行为与特定的时空所构成的。下面关于传统教学弊端的分析正是从这四个方入手进行的。

（夙）在主体方面，突出了文本和教师，却忽视了学生

传统教学以教材为中心、以教师为中心，学生则被边缘化。知识统治一切，教师奉教材和教参为“圣经”，不敢越雷池半步，教师备课备教参，学生上课背教材。在师生交往中，教师的主体性发挥“过度”，而学生的主体地位长期得不到落实。教师把学生看作是征服、改造、教育的对象，以为学生只是一张“白纸”，心智尚不成熟，不足以自立、自主，或者如赫尔巴特所言，他们内含着“盲目冲动的种子”，具有“难以驯服的烈性”，因而需要教师严加管教、多方防范。甚至有许多人天真地认为，管得越多，管得越严，“灌”得越多，“灌”得越好，就是“好教师”；而学生只要服从教师、听教师的话、沿着教师指引的方向前进，就能成为“好学生”。

随着考试在人的职业进程中的重要性日益提高，教师的“权威”作用更是获得了淋漓尽致的发挥。能猜中考试题目的教师是最受学生、家长和学校欢迎的，其经济地位、社会地位乃至学术地位都是最高的。有些学生为遇上这样的“好教师”而暗自称幸，既然他们可以省心省力地

学习知识，拱手让出自己的主体性，让教师牵着自己的鼻子走，又有何妨呢？家长觉得，为孩子找一个会灌输、会押题的考试型的“好教师”，让孩子进入由这些“好教师”管理和任教的班级，是他们“义不容辞”的责任。而校长的工作重点就是，从四处挖来这样的“好教师”，以提高学校的升学率，让学生、家长和学校三方各得其利，皆大欢喜，而教育本身赋予学校的神圣使命——让学生获得全面、和谐的发展，则被有意或无意地淡化和消解了。

以考试为指挥棒的教学，使一部分学生“心甘情愿”地放弃了自己的主体地位。这就是为什么在基础教育阶段，随着学生年龄的增大、考试重要性的增加，学生的主体性愈难调动的原因。尽管人们在理念或理论上确立了学生在教学过程中的主体性，但遗憾的是，这种主体性在实践中一直缺乏有效的转化策略与实现途径。

案例 员贲

只能自己说

一位教师在执教小学人教版第七册《钓鱼的启示》中“父亲划着一根火柴，看了看手表，这时晚上 7 点，距离开放捕捞鲈鱼的时间还有两个小时，父亲盯着鲈鱼看了好一会儿，然后把目光转向了我：‘孩子，你得把它放回湖里去。’”这一段课文时，有这样一组对话：

师：请大家好好读读父亲说的话，看看从中你能体会到什么？
(一学生举手，师让其回答)

生：我想问个问题，父亲明明知道离钓鲈鱼还有两个小时，为什么开始要同意“我”钓鱼呢？

师（露出失望的神情）：你听清老师刚才的要求了吗？坐下！

(生不好意思地坐下，整节课再也没吭声)

生：我觉得爸爸对“我”的要求很严格。


师（表情严肃地追问）：仅仅是要求严格吗？(生语塞，其他学生没人举手)

师：“我”在没有人看见，没有人知道的情况下钓到了从未见过的大鲈鱼，父亲却坚决要求放掉，表现了他自觉遵守社会公德、社会规定的高尚人格……



课后这位老师抱怨说：我给了学生说的机会，但他们就是不会说，说不到点子上，有什么办法呢？只能我自己说。^①

在教学中总会出现一些教师意料不到的情况，如学生提出一些教师感到幼稚、好笑甚至难堪的问题，与教师设想的教学思路相差甚远，但这又确实是学生自己的问题。如何处理这类问题是衡量一个教师尊重不尊重学生主体性的重要指标之一。传统教学中的问题大都来自教材或教师，学生的问题只有与教材或教师的问题相符才能算是问题；教师以自己的问题统治着教学的全过程，形式上师生在一问一答，进行着对话，但实质上仍是教师的问题牵着学生的鼻子走，教师的话语霸权、行为控制、知识垄断，使学生在课堂中害怕提问，不敢对话，也不会对话。传统教学的这些“病症”，需要对话教学这剂良药来医治。

（圆）在行为方面，纵容着教师的专制，却压制了学生的自由

在教学过程中，虽然教师的行为也受到一定的职业道德和行为规范的限制，但相对于学生而言，教师的行为是自由而随意的。从交往的角度来看，教学行为可以分为言语行为和非言语行为。在这两方面，教师拥有广泛的自由，他们可以在课堂“随意”言说，“随意”行动，一般不受其他人的监控或限制。当然，这是教师正当的教学权利。然而，学生的遭遇则不同了，他们时时刻刻处在教师的监控之下，教师的行为决定着学生的行为，也就是说学生的行为只是教师行为的一种产物，学生没有自主发挥教学行为的权利，他们的行为只能是一种被限定和被允许的结果，这自然是一种被动的行为。同时在制度上，学生的行为也受到诸多的限制，如上课时不能讲话，做小动作，在小学阶段甚至连儿童的手放的位置、坐的姿势都有明确的规定。我们并不否认这些规定的良好出发点，但也不能忽视这些规定对教学产生的副作用。美国教育学家杜威（ 约翰·杜威）曾将传统教育概括为一种“静听”的教育，学生只是教学的旁观者和接受者，而不是主动参与者。因此，传统教学实质上是一种“传话”教学。

当然，教师的行为也不全然是自由的，其中很重要的一部分是受文本（主要是教材和教参）控制的，即他们不得不说着别人的话，按照文

^① 陈少海：《论“对话”的有效性》，载《小学语文教学》年第期。

本进行“表演”，也是“人在课堂，身不由己”。这也是传统教学对教师创造性的一种束缚。但与学生相比，教师又不能不说是庆幸的，因为在“静坐”的课堂中，失去了自由的学生比教师更辛苦，他们常常不得不在瞌睡的诱惑和对教师呵斥的恐惧中苦苦挣扎。

教学是要教学生向善、为善。在传统的致善方法中，有两种不同的取向：一种是“以恶致善”，另一种是以“以善致善”。从本质上说，教育应该采取后者，但在传统的教学中，盛行的却是前者。教学中教师采取的多为纪律、惩罚甚至体罚来管理学生的行为。赫尔巴特（~~分部课程~~）在《教育学讲授纲要》中的第五十一条就明确指出：“众所周知，剥夺自由也是一种最常用的惩罚手段，假如这种剥夺确实适合过错，那完全是正当的。这种手段也有极多的层次，对于幼小的儿童来说，可以让他们立壁角，乃至关禁闭，甚至把他们的手反绑起来。”^①这是一种在今天看来不可思议、但仍不可忽视的教育方式，它发生在教学中，使教育失去了它本真的意义。

案例 员圆

请按老师给你的句式说

这是一节小学二年级语文课《美丽的丹顶鹤》，教师在引导学生感悟课文内容之后，为了回归“第二整体”让学生产生从感性到理性的飞跃，说道：“同学们，你们想对丹顶鹤说些什么？”随即又出示了一个补充句子：丹顶鹤，你真____！这时，课堂上小手如林，有的说：“丹顶鹤，你真美丽！”有的说：“丹顶鹤，你真高雅！”突然，一位小男孩站起来：“老师，我……我觉得丹……”还没等这位小男孩说完，教师就立即示意：“嗯，想好了，请按老师给你的句式说。”小男孩满脸通红，不好意思地坐了下去，他究竟想说什么，也就无从知道了。^②

在上面这个例子中，教师似乎采取了一种民主的教学形式，让学生自由地组织句子的一部分，但是一旦学生没有按教师的意志办，教师的就会毫不留情地剥夺学生的自由。因此，形式上的民主并不能掩盖专制的实质，只要教学观念没变，学生在课堂上的行为仍是受制于教师，仍

^① 赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》，浙江教育出版社 2004 年版，第 200 页。

^② 吴冬梅：《你的课堂存在霸权现象吗》，载《人民教育》2004 年第 3 期。

不能拥有自由表达自己的权力。

（獭 在心理方面，保证了教师的高高在上，却导致了学生的畏惧和依赖

在教学过程中，知识和权力上的优势，给教师带来的是稳定和安全感，即使课堂上出现了意料之外的情况，他也能地运用自己的权力，迫使学生回到预定的轨道上来。而学生则相反，教师提问的不确定性，同学之间无形竞争的压力，都使他处于心理上的紧张和危机之中。在教学过程中，教师经常采取的是一种差异性的交往：对成就水平较高的学生，教师倾向于采取民主的、肯定的、充分尊重学生个性的方式，并且表现出很大的耐心；对成就水平较低的学生，教师倾向于采取专制的、否定的、控制的方式，并且较少给这些学生充分的思考时间和充分的表达机会。^① 由于这种差异的存在，部分学生采取了逃避的态度，自我封闭起来，在课堂上不举手，不主动向教师提问，孤独地把自己排斥在群体之外。

学生在教学过程中的心理状态是常常为教师所忽视。这种心理状态不同于外显的行为，它是内隐的，往往不易从外在的特征去判断，如有些学生在课堂上看似若无其事，其实失去了教师和同学关注与认可的，内心世界一片黑暗，常常在孤独和自卑的深渊中无法自拔。

另外，学生的心理状态又与思维过程紧密相关。试想没有一种轻松、自信的心理状态，学生的思维又怎能表现出创新和活力？教师的高高在上和在知识上的权威，造成了学生对教师和文本的依赖，凡是教师说的都是对的；凡是课本上说的，都是不能怀疑的。心理上畏惧，导致了思维上的僵化和思想上的奴化，学生在“惶恐”中失去了真实的自我。

案例 獭 怨

《荷花》一文教学片断

一位教师在执教《荷花》一课时有以下的一段对话（指名读第二自然段后）：

师：同学们！你们觉得文中荷花怎么样？

生：（脸无表情）荷花很美。

师：你说得很对，还有谁来说呢？

^① 沈贵鹏：《师生课堂口头言语互动研究》，载《教育科学》獭獭年第一期。

生：（声音很低）我觉得露出嫩黄色的小莲蓬这种形态的荷花很漂亮。

师：除了美和漂亮外，你们没有别的感受了吗？

生：……^①

这样的提问在传统课堂上是可以经常看到的，教师对学生的提问就像警察在“逼供”一样，学生的回答过程缺乏积极的情感体验，只是小心翼翼、提心吊胆地揣摩教师的标准答案，在无把握的情况下，宁可保持沉默，也不去“冒险”。这样的问题不受学生的欢迎，不是学生自己的问题，甚至也不是一些真正的问题，因为它并没有引起学生积极的思考。教师也感到枯燥，因为没有学生的主动参与，课堂如同干巴巴的“饼干”，难以下咽。

（源 在情境方面，有的是教师独白式的“表演”，缺的是“观众”的参与。在“独白”式教育中，一方面，教师更关注的是自己的表演，而不关注学生（观众）的反应；另一方面，学生很少有表演的机会，即使表演，教师也不愿当观众。”^② 在课堂中，教师一人掌握着全部的教学资源，他不仅是教学过程的导演，而且是其中的惟一主角，由此教学便变成了教师的“独角戏”。这只能导致沉闷枯燥的课堂，师生之间、生生之间、师生和文本之间缺乏交流和沟通，教学过程成为师生交换外部言语信息的过程，而忽视了师生彼此共创共生的意义建构过程，师生之间也没有“共鸣”和“合奏”，教师为完成教学任务而教，学生为迎接考试而学，单纯注重结果的教学评价取向使教学过程已显得不太重要，学生在接受这种单向的灌输中失去了青春和活力。

鉴于以上几个方面的弊端，我们要对传统教学进行改革，可以从改善师生之间、生生之间、师生和文本之间的交往入手，让学生重新获得平等对话机会，让他们从沉默中走出来，发出自己独特的声音，让课堂不再是教师独奏的空间，而是教师、学生、文本相互共鸣的天地，让教学从独白走向对话。

^① 陈少海：《论“对话”的有效性》，载《小学语文教学》2002年第10期。

^② 蔡春、扈中平：《从“独白”到“对话”——论教育交往中的对话》，载《教育研究》2002年第10期。

对话教学理念的发展

在学校产生之前，教育发生在自然情境下儿童与成人的交往过程之中，教学效率低，学生获得的知识零散而不系统，难以满足社会发展的需要，特别是人类进入工业社会后，生产力的巨大发展，生产规模的扩大，迫切需要教育培养大批的具有一定知识和技能的劳动力，由此催发了班级授课制的诞生。

以赫尔巴特为代表的传统教育学派看到了社会的需要，为了有利于批量地培养学生，提出了著名的“三中心论”，即“教师中心”、“教材中心”和“课堂中心”，大大扩大了教学的规模，提高了学校的“产出率”，同时也缓解了社会对人才需要的压力。从这种意义上说，在当时的历史条件下，传统教学促进了社会的发展，顺应了时代的要求。但是，传统教育一个致命的“软肋”是，它将人看成了工具，将学生视为学校的“产品”，也可以说是将学生视为大机器生产中的一个“零件”，这种产品只要有知识、有技能就是“合格产品”，至于他的个性发展、他的对幸福人生的追求，则不是学校的任务，也不是教学的责任。这种将人训练成“非人”的机械、呆板的教育和教学，遭到了后来众多教育学家的批判，其中尤以杜威为最。杜威对赫氏的批判可谓入木三分，他认为传统课堂的只是供学生“静听”用的，静听的方式意味着儿童只是被动地接受，教师只是把准备好的现成教材传授给儿童，让儿童以尽可能少的时间获得尽可能多的知识。他认为，传统教学忽视了教育中最主要的东西，即儿童具有生动地表现自己的生命力的。因此，他主张“教育即生长”，极力反对那些机械、呆板的教学，倡导让儿童从活动中学，“从做中学”，“教育的过程是一个不断改组、不断改造和不断转化的过程。”^①

20世纪20年代以后，随着人本主义心理学的兴起，罗杰斯（~~1902-1987~~）的“非指导性教学”受到人们的关注，罗杰斯试图通过创设一个心理安全、自由平等的教学环境，来帮助儿童走向创造性。罗杰斯认为应将教师称为“促进者（~~非指导性教师~~）”，教师只是学生自我发展的催化剂，而不是教学过程的领导者。有亲眼目睹罗杰斯教学过程的人

^① 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社 1985年版，第 23页。

士事后评价罗氏的教学说：“这门课程完全是无组织的，确实是这样。任何时候、任何人、甚至教师本人都不知道课堂的下一刻会出现什么，会出现哪些讨论课题，会形成什么样的个人需要、感情和情绪，是罗杰斯先生自己造成了这样一种有组织的自由气氛——如同人们允许彼此为所欲为那般自由。”^① 罗杰斯的重要贡献是意识到了教学情境对儿童创造能力发展的重要作用，用师生之间的温馨情感来代替冷冰冰的纪律，从而改变传统的教师与学生之间的对立，使师生开始走向互相理解、教学相长的新境界。“罗氏认为教学过程从本质上说是旨在创造一种无威胁性的融洽气氛，师生之间、学生之间积极交往，充分合作、共同承担责任及分享权利，因此形成一种课堂的‘群体动力’。”^②

20世纪交往行动理论和对话哲学的兴起，特别 20 年代巴西教育家 保罗·弗莱雷在其名著《被压迫者教育学》中提出了对话式教学以后，人们开始广泛关注教学中的师生交往和课堂中学生的生存状态，在我国有学者提出了要改变课堂生态，让课堂焕发生命的活力。^③ 而对话教学正是实现这些转变的最佳途径之一。对话消除了师生之间的隔膜，使师生之间去掉了虚假的“面具式”的交往，教师获得了学生的信任，学生在教师心目中也变得可爱和聪明起来。对话首先带来了师生关系的巨大变化，然后便是整个教学过程和课堂生态的变化，同时也提高了教学的效率，使文本得到了更好地理解，学生惊喜地发现原来知识离他们很近，知识原来也具有鲜活的面孔，可以和他们面对面地对话。

从传统教育到现代教育，实质是一个教育向儿童回归、向人回归的过程，教师要转变观念，要意识到学生不再是供自己制造、供自己雕塑的“原材料”、“毛坯”，更不是可以随意挤捏的泥巴，学生幼小的、娇嫩的心灵更需要爱的阳光和情的雨露，他们面对这个还很陌生、神奇的世界，既有好奇又有敬畏，教育的目的就是要让人找回自我，让儿童大胆地去体验、去探索：和周围的人对话、和书本对话、和自然界对话，并在对话中了解这个世界，在对话中认识自己、发展自己。

① 钟启泉、黄志成主编：《美国教学论流派》，陕西人民教育出版社 2002 年版，第 104 页。

② 熊川武：《反思性教学》，华东师大出版社 2002 年版，第 104 页。

③ 叶澜：《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化》，载《教育研究》2002 年第 1 期。