

引 论

教学转型：促进生命实现不断超越

基于创新教育视野下的课堂的本质是什么？教学的追求又是什么？这是每一位创新教育研究者都在苦苦求索的一个带有根本性意义的重要话题。长期以来，人们往往习惯于将课堂教学仅作为一个知识授受的简单过程，将学生丰富多彩的课堂活动简化为一种特殊的认知活动，以致使课堂教学渐渐远离了学生的现实生活，远离了学生的道德生活，远离了学生的情感世界和审美生活，从而也就失去了不断促进学生创新与发展的生命活力。因而，从这个意义上来讲，我们在本书中所展开的对课堂教学创新教育问题的探讨，实质上就是要力图唤起教育工作者对如何基于学生个体生命不断获得发展与超越的需求而重建我们的课堂生活的关注，以实现由“知识课堂”到“生命课堂”的教学转型，最终达到促使学生的创新品质和生命价值不断得以升华的终极目的。

我们认为，基于创新教育的教学研究应坚持“立足教学实践，为了教学实践，并在教学实践中不断获得进步与发展”的基本宗旨。我们从开展实验研究的初始阶段起，便开始了从课堂教学空间、课堂教学文化、课堂教学本质、课堂教学方式和课堂教学策略等方面进行创新教育培养的探索，努力促使课堂教学实现由封闭状态到走向创新发展的根本性转型，并最终形成了以“活动建构”为核心的创新教育教学理论。“活动建构”教学论主要借鉴了活动教学理论和建构主义教学理论，在创新教育“基于生命，为了生命，促进生命”的重要理念指导下，形成了具有独到意义的“生命课堂”价值观，即从关注学生生命、关注学生创新和关注学生发展的本

质层面，致力于实现课堂教学理念、课堂教学文化、课堂教学方式和课堂生活的重建；倡导人与人之间要相互信任地坦诚倾诉与认真倾听，让每一个人（教师与学生）都能充分体验到课堂生活的幸福和自我发展需求的最大满足，以便让基于创新教育的课堂教学真正能够变成促进师生生命共同发展和不断实现自我超越的理想化的精神家园！

一 走向“生命课堂”课堂教学价值观的重建

价值问题是课堂教学研究不可避免的一个前提性问题，因而，重建课堂教学的价值观就成为基于创新教育的课堂教学研究的理论核心问题之一。这里，就必然要涉及到一个最基本的问题，即：“课堂”究竟是什么？如果按照《现代汉语词典 修订本》的解释就是：“教室在用来进行教学活动时叫课堂，泛指进行各种教学活动的场所”^①。应当讲，这种界定本身是没有什么原则性问题的，但是，假若按照现代教学理念以及相关要求进行衡量，那么“课堂”的本质及其所包容的丰富内涵就远不止这些了。譬如，有学者曾明确指出，如果我们站在一种全新的高度来重新检视课堂、反思课堂，那么就可以看到，基础教育的课堂在定向上应当要着力于突出以下四个方面 即：“第一 课堂不是教师表演的舞台 而是师生之间交往、互动的舞台；第二，课堂不是对学生进行训练的场所，而是引导学生发展的场所；第三，课堂不只是传授知识的场所，而且更应该是探究知识的场所；第四，课堂不是教师教学行为模式化运作的场所，而是教师教育智慧充分展现的场所”^②。另外，也曾有人以诗化的语言进一步阐述道：课堂应当是“一个充满着众多生灵喜怒哀乐的地方，一个从灵魂深处氤氲着丝丝甘泉滋润精神家园的地方”；课堂应当是师生生命的一部分，是提升和完善生命的一个场所，是“点化和润泽生命的园地”。因而，它“更加强调师生之间的交往互动，强调对智力的挑战，强调对激情的引发，强调生命对生命

中国社会科学院语言研究所词典编辑室编.现代汉语词典[Z].北京：商务印书馆，1996
717.

郑金洲.重构课堂[J].华东师范大学学报（教育科学版）2001(3).

的呼唤，强调人性对人性的交流理解，因此更具人文色彩”^①。很明显，这些解读都已经远远超越了过去那种把课堂仅仅看做是“课本知识传授与习得的场所”的一般层面，而深入到了一个更具有本体意义的深层境界——课堂应当是一个促进人的生命不断获得发展的重要场所。

然而，遗憾的是，无论我们承认与否，在较长的一个历史时期里，我们有意无意地把课堂仅仅当成了一个机械的“驯兽场”。在为数不少的课堂里，我们都能轻易看到，许多教师几乎是绞尽了脑汁，想尽了种种办法，来对学生进行一遍又一遍的所谓“强化训练”，以使其达到“夯实”课本上的知识点或某种结论，或者至多是掌握一些学科的基本技能之类的目的。说穿了，这只不过是给学生的大脑皮层里反复施以简单的信号刺激而已，即不断的“刺激—反射”、“再刺激—再反射”。在这样的课堂里，最大的悲哀就是“人”被湮没了，我们的老师与学生实际上都已被异化成了某种“工具”和“器物”。如此，又遑论促进、点化和润泽人的生命整体和谐发展呢？

由是而言，我们必须把课堂定位为人的“发展场”（或者说，是生命的发展场），即在这里，人（主要是学生，当然也包括教师）的生命素质、生命质量和生命境界理应得到持续不断的超越与升华。有必要指出，我们这里所说的生命的“发展场”，并不是一个虚无飘渺的所在，而是由以下三个部分构成的一个实实在在的有机整体，即：

首先，课堂应当是一个“思维场”，它应当有利于学生高智慧的形成与发展。我们知道，高智慧的生成是离不开学生思维的真正启动和高质量运转的，因此，这就必然要使我们的课堂始终充满着浓郁的思辨色彩，也就是要努力建构一个“思辨的课堂”，一个思想的课堂。

其次，课堂应当是一个“情感场”，它应当有利于学生的情感世界在一种自由、和谐的氛围中不断得以陶冶与美化。要做到这一点，一方面需要教师最大限度地挖掘和利用学科课程内容中丰富的情感教育素材，另一方面也要求教师本身必须要全身心融入其中，以情动情，以自己的激

徐洁. 课程改革呼唤课堂成为点化和润泽生命的园地 [J]. 当代教育科学, 2003(14).

情去点燃学生的激情，最终达到情感上的共鸣。换言之，也就是要努力营造一个“情感的课堂”，一个激情的课堂。

最后，课堂本身就应当是一个“生活场”，它应当让学生在活动中体验，在体验中使生命得以不断的成长。毋庸置疑，人的生活是离不开活动的，而课堂生活的第一主角又是学生，因此，在我们的课堂里，如果要使学生的生命潜能真正从沉睡中被唤醒，真正迸发出蓬勃的生命活力，就必须努力改变过去那种沉闷、呆滞的局面，要让学生这个主体真正“动”起来。——当然这个“动”主要是指学生内心世界的“动”，思维的“动”，情感的“动”。换言之，也就是要努力创设一个“活动化的课堂”，一个生活化的课堂。

印度文学史上的泰斗、诺贝尔文学奖获得者泰戈尔曾深情地说道：“教育的目的应是向人们传送生命的气息。”据此，我们也完全可以同样说，课堂更应当是直接向学生不断“传送生命的气息”的最重要的场所。我们只有树立起“生命课堂”观，建构起“思辨的课堂”、“情感的课堂”和“生活化的课堂”，才能实现学生的理性生活、道德生活和审美生活的和谐统一。也只有在这样的课堂里，我们才能够真正教给学生富有创新特质的“有生命的知识”，才能够真正让学生和教师体验到一种生命的尊严、创造的欢乐和超越的幸福，才能真切感受到生生不息的生命活力和创新激情的澎湃奔涌。

只有在这样的课堂教学环境之下，才能真正体现基于创新教育的活动建构教学的本质。即：“过程本质：‘智慧复演’心理机制，从接受走向发展，基于生命关怀的‘全人教育’和基于知识学习的‘智慧教学’。”^①而这种“生命课堂”教学价值观的确立，也就为实现学生的主动发展和创新发展，为创新性人才培养目标的实现提供了理论支撑。也正是在这种“生命课堂”教学价值观的引领下，我们以实践为基础，构建起了基于创新教育的“活动建构”教学论体系。

二 走出围城 对传统课堂教学问题的反思与追问

我们知道,所谓“传统”课堂教学,大都特别强调知识授受的核心地位和作用,强调教师在课堂教学中的中心作用。不可否认,这一教学观念在实践中可以使学生在教师的具体指导下掌握系统的学科知识,打下扎实的“双基”基础,并形成规范的学习习惯,等等。但是,任何一种形式的教学都必须在反思中才能获得前进。从新中国成立至今,半个多世纪已经过去了,人类社会业已发生了翻天覆地的变化。在我国,社会生活的方方面面正在发生着日新月异的变化,我们的学生也不再是半个多世纪前的认知状态和学习需求状态。然而,我们的课堂教学对此的反应却显得异常迟钝,依然在旧的观念中墨守成规、故步自封,失去了对人本身和时代发展的必要观照,从而暴露出了许多弊端,限制了学生创新素质的综合发展。^①

(一) 传统课堂教学中生命性的缺失

如前所述,课堂教学应当使人充分感受到强劲跃动着的生命脉搏。然而,在相当长的一个时期里,我们的课堂教学却恰恰严重缺失了这一重要特性。

一是课堂里缺失了“人”。这里所说的“人”既指学生,也包括教师。也就是说,我们的学生在学习过程中所拥有的主体地位被剥夺殆尽,而教师在教学过程中的主观能动性也基本上被扼杀。于是,我们会常常看到这样一种带有普遍性的景象:在课堂里,所谓“知识”完全变成了主宰一切的绝对力量,教师因附属于大大小小的知识点而自然而然地成了课堂教学的惟一强势权威者,学生则相应地沦落为可怜的被控制体和单一的弱势被动接受体。在这样的课堂教学过程中,教师和学生都只不过是知识的简单传递工具与机械接受容器而已。从这个角度来讲,无论是学生还是教师,他们所扮演的角色都是非常可怜的。即他们是工具,是“物”,

齐健、李秀伟关于创新教育课堂教学基本特征问题的探讨[J]. 创新教育, 2002(2).

惟独不是真正具有生命意义的“人”。巴西著名学者保罗·弗莱雷曾就诸如此类的课堂教学作过一番非常形象的分析，他尖锐地指出：这类课堂教学方式是一种将“人”变成了“物”和“器”的教学方式，在本质上是典型的“储蓄式教育”。因为它“把学生变成了‘容器’，变成了可任由教师灌输的‘存储器’。教师越是往容器里装得完全彻底，就越是好教师；学生越是温顺地让自己被灌输，就越是好学生。于是，教育就变成了一种存储行为。学生是保管人，教师是储户。教师不是去交流，而是发表公报，让学生耐心地接受、记忆和重复存储材料”^①。这种课堂教学方式所带来的后果是严重的，它不仅使知识教学效果大打折扣，而且剥夺和压制了学生学习的积极性和主动性，剥夺了他们作为“人”的自由对话与交往权，从而就使得他们逐渐养成盲目依附于权威的奴仆思想，最终沦为只知顺从、迎合，而鲜有独立的个性和创造性的“被压迫者”。这样，我们所追求的以教育来促进“人的解放”和生命主体性张扬的理想，就只能是一种奢望。

二是课堂里缺失了“情”。所谓“情”即情感，它是我们所称的基于创新教育的“生命课堂”的内核。但是，在传统的课堂里，教师往往是以一种固定的模式来传授原本丰富多彩的知识，以一种整齐划一的设定目标来约束原本个性鲜明的学生。于是，在这样的课堂里，既不可能有生命的互动与智慧的碰撞，也不可能生命激情与灵性的飞扬。这样，无论是教师还是学生，其固有的生命价值就得不到体认，情感缺少交融，人性的光芒被遮蔽，最终，“情感”也就被异化为仅仅是一种简单的和可怜的认知工具了。

三是课堂里缺失了“魂”。这里所说的“魂”，即思想。如果我们的课堂不能让学生带着思辨的眼睛和思想的大脑去审视、去思索，并且从中感悟和生成一种具有深度的思想和眼光，以此来关注和审视现实，那么，我们也就永远不太可能达到“明智”的境界。所以，课堂教学的一个重要任务，就是教学生从学习中“学会思想”，生成智慧，生成正确的人生观与价值观。这也就决定了“思想”应当是贯穿于课堂的灵魂。从这个意义上讲，没有思想的课堂就必然是“死”的课堂和“无用”的课堂。传统课堂教

^① [巴西] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学 [M]. 顾建新等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001. 24~25.

学基本上是灌输式的和强制性的，而这种教学方式所造就的只不过是学生的机械‘短时记忆’而已，并非‘有意义’的学习。而且这种教学方式很容易引起学生的厌倦与反感。一旦他们出于一种应试的功利性目的而不得不学过和考过这些课本上的知识之后，要不了多久就会就遗忘了。可见，如果我们的课堂教学中只有知识而没有“思想”，那么，我们不仅不可能指望实现学科教学的综合价值，甚至就连最起码的对知识的识记这一最浅层次的基本要求也难以达到。

（二）统一性是传统课堂教学的价值取向

传统的课堂教学在认识上往往存在这样几个片面性的假设：一是认为教师与学生都是为认知而存在的，他们的个人情绪将不会带入到教学中来；二是认为学生之间是没有多大差异的，他们都将遵循认知的规律投身于共同的学习之中并得到一致的提高；三是认为学生是可以被动接受的，只要对其施予一定的影响就必然会产生所期待的某种结果。正是出于这样的认识，在传统的教学中就大量出现了我们已经司空见惯了的统一的过程要求、统一的达标实施和统一的训练测试等表现。其中，过分强调“一刀切”式的整齐划一的统一的教学内容、统一的教学时间和进度等做法，是传统课堂教学中“统一性”问题的最突出的表现。由于在课堂教学的实践取向上和价值取向上都过度追求统一，最终使得课堂变成了一个“大一统”的结构领域，按部就班，一成不变。这样，教师的教学和学生的学习也就变成了一种被动、孤立的活动中，课堂上也由此而失去了激情的展露与培养。——即使我们偶尔看到课堂上依稀生成的一定的情感因素，充其量也只不过是作为更好地达成认知目标的工具而已。这种统一的过程要求、统一的实施目标以及统一的训练检测等典型的行为主义教学思想，追求的是一种工业经济时代“标准件”式的价值取向，完全忽视学生之间的差异及个性化的学习动机和行为，从学习过程到学习结论均追求一致性，最终造成了学生在学习过程中的参与度不高、目标达成度较低的状况。

上述“统一性”的问题之所以长期存在于传统的课堂教学实践中，除外在的教学环境制约之外，更重要的原因是教师往往习惯于从自己“教”

的角度来思考教学过程，而统一性的设计、组织与实施教学又是最有利于教师的单向“教”的。可见，传统课堂教学过度强调“统一”的追求，不仅是教学方式选择上的问题，更是教学观念与教学出发点的问题。

（三）传统课堂教学中主体性的错位

现代教学论认为，学生的主动性、积极性是教学过程中的关键因素。但在以往的课堂教学中，往往又存在着如前所述的那种置学生主体地位于不顾的现象，即在口头上强调学生的主体地位，实际上却在剥夺学生的主体行为，使其沦落为只是被动接受的学习客体，而教学的主体则俨然完全变成了教师、教室或者课本知识本身。在传统课堂教学中，学生的“客体性”突出表现在三个方面：一是学生参与课堂的质量得不到保障；二是学生之间缺乏有效的交流；三是学生的主体意识得不到培养和保护。这反过来又促成了课堂教学环境的进一步沉闷、恶化。

（四）知识授受是传统课堂教学的绝对目标

在课堂教学中，知识的传承无疑是不容忽视的，但是，如果我们在知识传承的前提下，将知识进行客观化、绝对化和简单化的处理，那就会偏离课堂教学的正确轨道。具体而言：（1）所谓知识的客观化，即把知识量化、分解化，以各个孤立的知识点作为学生学习的全部，知识与知识之间、不同学科知识之间缺乏应有的联系。在评价过程中以学生掌握、积累这些知识点的数量多少作为标准，至于对知识的掌握途径、理解程度和应用水平则很少观照。（2）所谓知识的绝对化，即奉知识特别是课本知识为绝对权威，并作为绝对性的教学内容进行传授。（3）所谓知识的简单化，是指传统课堂教学认为知识是确定的、固定不变的，因而可以按照一定的逻辑形式进行传授，而不受其他外在因素的干扰和制约。在他们看来，每一堂课就那么些知识点，无论谁来教、无论教什么样的学生，只管将这些知识点传授下去，一旦学生接受了便视为教学过程的结束。这是一种基于行为主义并明显地带有主观色彩的教学观。事实上，学生的主动建构才是知识传承的最主要途径。

以知识授受为本位的课堂教学，必然会导致学生综合能力的发展受

到制约，学生可能会获得较多的书本知识，却难以拥有从事实践和创新的实际能力及相关经验。这样一来，其结果就是最终使得学生完全沦落成为一个个可怜的只知道被动接受灌输、简单积累知识的“容器”，而完全丧失了主动建构、内化与应用知识的能力。报载，成都某大学一位考古专业博士生，半年间陆续在当地一家工艺品商店购买了总计 40 万余元的近百件玉器古董。后来，专家鉴定发现这批古董均为赝品。一两次受骗还可以理解，但是三番五次地上当说明了什么呢？只知“读死书”的恶果，由此可窥一斑。

（五）机械固守预设教案是传统课堂教学的显性特征

在传统的课堂教学中，常常要求教师要严格按照教案的预先设定程序去上课。因为，在教案中已经预先设定好了细致详尽的目标，并主观确定了学生的学习难点，规定性地设计了课堂问题以及学生需要回答的答案，甚至就连每一环节怎样讲、每一步用几分钟等细节都规定得清清楚楚。于是，我们就不难看到，许多教师便将精力往往放到琢磨如何做到下课铃声一响，教案便分秒不差地恰好“宣讲”完毕上去了。甚至，我们还可以时常看到为数不少的人员习惯于拿着教师的教案去听课，目的是看教师是否以教案为依据组织教学了。这些行为，都有意无意地将以教案为本位的观念推向了极致。

我们认为，在课堂教学中，这种以预先设定的教案为本位的观念至少存在着以下弊端：

一是导致课堂上缺乏动态生成的机制。主要表现在，无论是课堂上教师所提出的问题，抑或是让学生作出回答的答案，一切都在教师的预先设定之中。课堂在教师的“有效”调控之下，波澜不惊，循序渐进；学生的知、情、意、行无法经历和体验知识发生发展的全过程。这样就使得课堂教学的各个环节进一步陷入封闭、沉闷和程式化的境地。

二是导致课堂上缺乏生命活力的涌动。在课堂上，如果教师只是照本宣科式地按照预先设定好的程序去演练课堂，就意味着师生将会被一

种无形的框架所限定。这样，其勃勃生命活力就没有展现的机会。因为，师生更多地是在为一种封闭的假设而千方百计地苦苦寻求所谓“结论”，这就必然导致课堂上缺乏生机与乐趣，生命的活动受到压抑。

三是导致教师无法把握课堂上动态生成的教学资源。所谓动态生成的教学资源，即指学生在思考、探讨问题的过程中所闪耀、迸发出来的创新火花。然而，遗憾的是，传统的课堂教学却将这些宝贵的“教学资源”视而不见，一一浪费掉了。

三 从“创新支点”到“活动建构”的实践历程

那么，如何改革传统课堂教学的上述弊端，培养学生的创新精神与创新能力呢？我们为此所进行的探索，其理论构想是从“多维互动”教学模式的提出开始的；而课堂教学实践研究的真正起点则始于对“创新支点”的设计^①。在“多维互动”教学思想引领下，以“创新支点”作为课堂教学实践创新的突破口，全面走向教师的教学实践，最终发展形成了以“活动建构”教学理论为核心的创新教育教学理论与实践体系。

（一）“多维互动”引领下的“创新支点”教学设计

1999年4月至2001年8月，是我们进行基于创新教育的“多维互动”课堂教学体系的建构与实践阶段。

1999年4月在《山东省中小学创新教育实验与研究实施方案》中我们首次提出了创新教育课堂教学操作模式——“多维互动”教学模式的设想。该模式主张：教学过程是由教和学的动态过程组成的，实现两个动态过程平衡是教学的理想境界；学生是教学活动的主体之一，要使学生把知识转化为自己的综合素质，必须有一个内化的过程。学生的主体角色要

随着创新教育研究的初步展开，各地实验教师积极开始尝试创新性课堂教学的变革，并进行许多有益的探索，但是，在当时的情况下，大多数教师对于创新教育的理解还是肤浅的，甚至是偏颇的，因此，为教师提供一套指导进行课堂教学改革实践的参考材料就成为迫切的要求。1999年底，我们编撰“学科教育创新支点”丛书的构想逐渐形成，由此迈出了创新教育课堂教学研究的实质性一步。2000年10月，该丛书出版，它们为活动建构教学论的形成奠定了实践基础。

求教师在教学活动中应恰当合理地组织学生的学习活动，以实现教学过程的积极化。那么，怎样实现教学过程的积极化呢？关键是在教师的调控下，使课堂教学形成一种多维互动关系。而所谓“多维互动”的要义是“交往双方中任何一方发出的交往意愿或活动都能得到另一方的积极应答……包括师生互动、小组互动、生生互动三个方面”。“多维互动”教学模式的提出，拉近了创新教育的理想与学校实践的距离，受到了各实验学校 and 教师的广泛认同，为基于创新教育的活动建构教学论的构建，奠定了理论与实践两个层面的基础。

为了使更多的课题实验教师尽快熟悉创新教育理论并应用于课堂教学之中，我们于 1999 年底又提出了设计课堂教学“创新支点”的构想，并于次年 4 月正式启动了中小学“学科教育创新支点”系列丛书的编撰工作。^①该丛书的问世，标志着基于创新教育的课堂教学研究已经开始逐步切入教学实践，并初步发展起来。

这一年，张志勇就“多维互动”教学首先概括出了接受性教学模式、主体性教学模式、活动教学模式、问题探究教学模式、互动交往教学模式等五类模式。在此基础上，经过一年多的实践探索，我们于 2001 年又进一步将创新教育的教学模式提炼归纳为以自主学习为中心的教学模式、以问题探究为中心的教学模式、以情境体验为中心的教学模式和以实践活动为中心的教学模式等四大类教学模式。

应当指出，“多维互动”视野下的四大类创新教学模式的构建，均来自于中小学校的创新教育实践。譬如，创新教育实验学校山东省平邑县第一中学的“学案导学”教学模式改革实验，济南市历城区开展的“自探共研，当堂训练”教学模式改革实验，莱州市双语实验学校的“自主创新性课堂教学”实验研究等，可以看做是以自主学习为中心的教学模式的代表；创新教育实验学校山东省潍坊市奎文区幸福街小学开展的“自主参与式活

^①“学科教育创新支点”系列丛书由潘永庆、齐健主编，由泰山出版社于 2000 年 10 月出版。其中，中学系列包括“初中语文”、“初中政治”、“初中数学”、“初中化学”、“初中物理”、“初中历史”等卷，小学系列包括“小学语文”、“小学数学”、“思想品德·社会·自然”等卷。该丛书在体例上以课时教学内容的创新设计为主，强调教学设计的多向思维，致力于为教师提供多种操作模式，启迪教师的创新教学思路。每课时的创新教学设计均包括“教学目标”、“教材处理”、“教学思路”、“创新支点”、“背景材料”等五部分。

动教学模式”改革实验，济南市第十九中学开展的构建“大语文教学圈”的教学改革实验等，则是以实践活动为中心的教学模式的典范；在以问题探究为中心的教学模式的构建探索中，创新教育实验学校山东省济宁市师专附属中学、诸城市第一中学等开展的“问题探究”教学模式构建实验，比较有代表性；创新教育实验学校山东省潍坊市奎文区幸福街小学开展的“辨析式思想品德课教学模式”实验，临沂市第二实验小学的“探究一体验”教学模式实验以及临沂市罗庄区罗庄办事处中心小学的“情境探究”教学模式实验等，为构建以情境体验为中心的教学模式做出了突出贡献。

正是在上述实验的基础上，我们初步提出了“多维互动”视野下的课堂教学的基本特征与评价策略。

创新教育课堂教学的基本特征主要为：一是生命性，教学的过程是生命活动交往过程，必须让课堂教学充满活力；二是主体性，师生共同构成了教学活动的主体；三是互动性，教学过程是一个动态的、交互影响的生成过程；四是建构性，教学过程是积极地建构知识和自我发展的过程。

在创新教育课堂教学评价探索方面，山东省潍坊市创新教育课题组建立了着眼于课堂教学的基础性、开放性、主体性、差异性、生成性等五项指标在内的教学评价体系；创新教育实验学校山东省沂水县第一实验小学、创新教育实验区临沂市罗庄区和沂南县等则在中小学创新性考试改革、创新性作业评价改革等方面进行了卓有成效的探索。

总之，1999年4月到2001年8月，是创新教育教学研究最为活跃的时期，涌现出了大量的课堂教学实践成果，形成了各具特色的创新教学模式。这一切都成为“活动建构”教学论的实践源泉。

（二）由“多维互动”到“活动建构”的探索

随着“多维互动”教学模式的不断成熟与完善，创新教育课堂教学的研究也在逐步细化，围绕课堂教学一系列核心问题展开了进一步的研究。从2001年起，关于创新教育的课堂教学理论研究成果开始不断推出。

成果一：关于创新教育课堂教学基本特征的探讨。随着创新教育的基本理论主张与教学实践的融合，我们愈来愈突出的感受到来自两个方面的压力：一是在“多维互动”教学模式基础上如何深化课堂教学改革；二

是对创新教育的课堂教学系统如何评价。而这两个问题的深化与解决，均绕不开创新教育课堂教学的本质特征问题。在这期间，关于创新教育课堂教学基本特征问题的探讨，主要有以下几种意见。

一种意见认为，^①创新教育课堂教学具有四个基本特征：一是生命性。人来到世间是作为一种活的生命体而存在于自然界的。人在不同的阶段、不同的工作岗位，其生命活动形式是不同的。由教师的教与学生的学构成的教学活动，是师生共同进行的学校生命活动的重要形式。在这里，课堂教学不是师生之间单纯进行知识传授的过程，而是一种生命与生命的交往活动过程。既然是一种生命交往活动过程，就必须让课堂教学充满生命活力。二是主体性。师生共同进行的课堂教学活动是一种主体间的活动，不是人类主体对自然客体的活动。虽然师生之间在相互认识过程中在某种意义上也构成了一定的主客体关系，但这不是师生关系的本质所在。师生关系的本质是，师生共同构成了教学活动的主体，但教师这个主体是为学生这个主体服务的。三是互动性。既然教学活动是师生之间进行的一种生命与生命的交往、沟通、发展过程，那么教学过程必然是一个动态发展着的教与学相统一的交互影响和交互活动的过程，在这个过程中，通过调节师生关系及其相互作用，形成和谐的师生互动、生生互动、学习个体与学习媒体的互动，强化人与环境的交互影响，以产生教学共振，达到提高学生学习兴趣、激发创新潜能的目的。四是建构性。教学过程不是学生被动地接受知识，而是积极地建构知识和自我发展的过程。教学应该创设一种鼓励学生自我积极建构知识与发展的教学环境。在这样的教学环境中，学生是积极的；应该提供多样化的信息来源；学生应该支持合作；学生应该逐渐学会自我控制学习过程；提供真实的、基于真实情境的学习经验。在这样的教学环境中，教学过程的中心必然由教师移向学生。

而我们比较系统地探讨创新教育课堂教学特征问题的是《关于创新教育课堂教学基本特征问题的探讨》一文。文章从解析传统课堂教学的特征及其弊端入手，将创新教育课堂教学界定为：“在创新教育理论指导

① 张志勇 张斌. 为中华民族的伟大复兴而奠基 [J]. 创新教育, 2001(1).

② 齐健, 李秀伟关于创新教育课堂教学基本特征问题的探讨 [J]. 创新教育, 2002(2)

下建构的，以促进学生创新素质的发展为核心目标的开放式的课堂教学。其理论核心为因学定教、多维互动、生活重建、活动建构、动态生成、创新发展。”在这一概念的基础上，该文提出并阐释了创新教育课堂教学的七个基本特征 即 基础性、主体性、开放性、建构性、独创性、情感性和发展性。

另外，我们在这一时期发表的《对创新教育基本理论的思考》一文^①，亦对创新教育视野下的课堂教学特征进行了初步探讨。该文认为，构建创新教育的课堂生活要把握四个基本特征：（1）主体性。学生应当是学习活动主体，但另一方面我们也要正视教学活动中教师与学生两个主体的共存性。教学双主体的共存性是由两者的共时性所决定的，两者在交互动态的过程中完成课堂教学过程。因此，创新教育课堂教学的主体性是“教学的双主体原理”的体现 要避免追求片面的“以学生为中心”不应当从一个极端走向另一个极端。（2）互动性。它是由主体性所决定的，是创新教育改造传统课堂教学的第一把利刃。把握互动的难点在于教师对教学过程互动可变性的概括 即对“动态生成性”的把握。（3）建构性。它是指“意义建构”和课堂教学情境的建构。建构的意义是指事物的性质、规律以及事物之间的内在联系，在课堂教学中帮助学生建构意义就是要“帮助学生当前学习的内容所反映的事物性质、规律以及该事物与其他事物之间的内在联系达到较深刻的理解”。课堂教学情境的建构是在准确把握教师、学生、教材、媒体互动关系时，采取包括现代教育技术在内的一切手段，为学生提供认知的学习环境。在这种课堂教学环境中，教师是一个帮助者，教材是学生认知的材料，媒体是学生认知的工具。正是从建构性上，我们说创新教育课堂教学是对传统教学的超越。（4）生命性。课堂教学是教师、学生生命里程的一个部分，“对于参与者具有个体的生命价值”。创新教育课堂教学的生命性始终洋溢着师生的彼此关怀，它寓于主体性、互动性和建构性之中。

此外，《关于创新教育课堂教学标志性特征问题的探讨》一文^②也从课堂教学共性的角度，审视了创新教育课堂教学的标志性特征问题。

王钢城 韩玉洁. 对创新教育基本理论的思考 [J]. 创新教育, 2001(4).

② 徐铎厚. 关于创新教育课堂教学标志性特征问题的探讨 [J]. 创新教育, 2002(5)

应当指出，对创新教育课堂教学基本特征的概括，来自于广泛的课堂教学改革的实践，它超越了从抽象概念出发解释教学现象的窠臼。

成果二：关于创新教育课堂教学模式的建构研究。现代教学模式是20世纪70年代以来形成的教育学的一个新的研究领域。1972年，美国学者乔伊斯和韦尔出版了《教学模式》一书，在美英等国教育界引起极大反响，被评价为是“一部雄心勃勃的著作”。不少学者认为，教学模式论的出现，“标志着教育学思想向前迈进了重要一步”。20世纪80年代以来，我国教育界对教学模式展开了广泛的探讨和研究。20世纪90年代特别是90年代中后期，基础教育界在教学实践中又开发出以学科教学模式为主体的“模式群”。但是，直到目前，人们对教学模式的观念仍存在着不同的理解和表述。

在创新教育的实践中，关于建构创新教育教学模式问题一直是大家关注的焦点之一，创新教育课堂教学要不要教学模式成为一个有争议的命题。譬如仅发表在《创新教育》上的《注意 创新没有模式》^①与《科学理解‘创新教育’内涵 正确对待‘创新教学模式’》^②两文，就代表了两种截然不同的观点。前者从对模式的泛化表象的批判出发，断言“创新没有模式”；后者则从创新教育理论与创新教育教学实践的辨析中，呼吁给“创新教学模式”以应有的地位。而我们则认为，创新教育课堂教学并不意味着教学模式的消亡，关键在于如何真正把握教学模式的内涵。创新教育课堂教学模式的基本观点是：（1）教学模式是一套方法论体系。它包含了教学方法、教学内容、教学策略、教学评价、教学手段、教学程序等若干内容；创新教育教学模式具有开放的特征，它既是理论的又是实践的，既相对稳定又呈动态的过程性。（2）教学模式就是学习模式。在创新教育课堂教学上，单纯的学习模式是无法产生的，教学模式与学习模式的结合构成了创新教育课堂教学的必然选择；创新教育课堂教学必须实现由教学模式向学习模式的演进，在这一过程中，教师应主动与学生商讨学习的方法与程序，并让学生充分掌握学习过程中的一系列模式问题，学生成为模

查 达 发 . 注意 创新没有模式 [J]. 创新教育 ,2001(4).

杨 菊 花 . 科学理解‘创新教育内涵’正确对待‘创新教学模式’[J]. 创新教育 ,2002(3).

③ 课题组（齐健执笔）. 课堂教学：让生命在创新体验中升华 [J]. 创新教育 ,2003(2).

式的主体因素；在这样的教学情景中教师完全从模式的束缚中解脱出来，帮助学生经历对于他们最有效的教学程序。这是我们关于教学模式向学习模式演进论的基本观点。(3) 特定的教学模式构成特定的教学环境，等等。

在上述观点的指导下，我们在实践中抽象归纳出创新教育课堂教学的四大类模式：以自主学习为中心的教学模式；以问题探究为中心的教学模式；以情境体验为中心的教学模式；以实践活动为中心的教学模式。

在教学模式的建构与应用过程中，创新教育展现出兼容并蓄的开放精神，它注重吸收建构主义、活动教学、目标教学、新基础教育、多元智能、创新教育等理论营养，不断拓展课堂教学的研究领域，提出了创新教育教学模式的演进观点，在教学原则、教学设计、教学策略等课堂教学的各个领域作了实践探索，从而孕育了创新教育教学理论——“活动建构”教学论的基本观点。据笔者统计，发表于《创新教育》论丛等多种报刊上的关于创新教育教学模式的文章，基本上都来自于从事创新教育实验研究的广大中小学，这从一个侧面表明，创新教育课堂教学模式具有鲜明的实践性，凝聚着社会转型时期从事基础教育改革的广大中小学教师独有的价值追求与进取精神。

成果三：关于创新教育教学评价问题的研究。教育评价是从一定的教育价值观出发，依据一定的价值标准对评价对象的发展变化及构成变化的诸因素进行价值判断的过程。课堂教学评价是教育评价的重要组成部分，它依据一定的教育价值或教育目标，运用可操作的手段系统搜集课堂教学信息和资料，进行分析和整理，以对整个课堂教学过程和教育效果进行价值判断。创新教育的教学改革在“以培养创新人才”为基本取向的引导下，基于教学过程以“学生为本”、“能力为本”和以“活动建构为本”的思想，主张教育评价的多元化，在课堂教学评价、学生学业成绩评价等方面进行了若干探索与实践。其中，山东省潍坊市课题组在学习和借鉴国内外先进教育评价理论的基础上，通过反思传统的奖惩性教育评价的弊端，继承和发展了形成性评价的理论和实践，根据创新教育的基本主张，提出了发展性教学评价的主张，并先后研究了“发展性学生行为习惯评价”、“发展性学生学习水平评价”、“发展性教师评价”等课题，取得了显

著进展。^①

对创新教育课堂教学评价的研究是一个热点。因为，创新教育的课堂教学离不开创新教育课堂教学评价的支持。我们认为，评价应从创新教育课堂教学的本质特征出发，既要关注学生的发展状态，也要关注教师的发展状态。制定创新教育课堂教学评价标准的出发点和归宿必须是各学科课程标准中所提出的“三维目标”（知识和能力、过程和方法、情感态度价值观）即能有效地实现“三维目标”（尤其是其中的创新品质培养目标）的课堂就是好的创新性课堂。

（三）课堂教学转型：“活动建构”教学论的形成

活动建构教学论的提出，最早见于张志勇于 2000 年发表的《关于实施创新教育的几个问题》一文。其中明确指出：“依据活动教学理论和建构主义教学理论，提出活动建构教学理论，以此作为课堂教学改革的理论基础。”2001 年 8 月他在《关于创新教育的理论构想》一文中初步作了较为系统的阐述；2004 年初他在《创新教育》又发表了《活动建构教学论的基本主张》一文，全面而系统地深入阐述了活动建构教学论的基本观点，即“因学定教 生活重建 多维互动 活动建构 动态生成。”

活动建构教学论遵循创新教育的基本理念，从“教”必须要为“学”服务的关系出发，将把握学生的认知和情感前提作为课堂教学的起点，科学设计教学目标，关注教学过程中的生成性目标，这是“因学定教”的基本含义；“生活重建”则把“真实”作为课堂生活重建的关键，在教学过程中注意激活学生已有的生活经验，把课本知识与学生现实生活紧密联系起来，促进学生可能生活的合理建构；“多维互动”追求建立以互动关系为主体结构的课堂教学体系；“活动建构”是创新教育所主张的学生发展生命的基本形式，亦是教师提升生命质量的重要形式，是学生主体性积极发挥的高智慧学习形式；“动态生成”把关注学生知识、情感形成放置于思维发生过程中，重视知识、情感在过程中的生成。

同时，该理论还主张运用若干教学策略与方法，通过“构建动场—自主学习—交流探究—综合建模”等四个基本程序来实施。所谓“构建动

潘永庆，黄文蓉. 创新教育发展性教学评价研究的回顾与思考[J]. 创新教育, 2002(5).