

一、教学改革的时代意蕴

基础教育课程改革的成功,在很大程度上取决于教学改革的进展和突破,取决于中小学的实际教学能够在多大程度上彰显课程改革的时代特征。为此,我们必须:

- 重视教学改革的课程论意义,从教学意识向课程意识扩展,在教学层面上寻找有意义的突破口和生长点;
- 重建教学的价值标准,树立与新课程相适应的教学观念;
- 把握探究教学的精神内涵,体现教学的生成性、开放性和创造性,为教学过程注入生命的活力;
- 探讨不同情境下的有效教学策略,将新课程的理念真正落到实处;
-

01

教学改革的课程论意义

吴刚平

新一轮基础教育课程改革，迫切需把课程与教学作为一个有机整体加以综合考虑。如果仅仅从课程的立场来设计课程改革而忽略教学改革的相对独立性，可能会失之偏颇，甚至严重脱离实际。同样，仅仅从教学的立场来谋划教学改革，往往会看不出问题的本质，难以找到有意义的突破口和生长点。为此，本文发表一些不成熟的观点，尝试着对教学改革的课程论意义进行解读，目的是与关心课程与教学改革的同行进行交流和探讨。

一、教学改革的成功依赖于课程改革的整体推进

20世纪80年代上半叶，我国中小学的教学改革大多是从单项、单科改革开始的。例如语文教学就有很多的单项改革探索，像识字教学改革、阅读教学改革、作文教学改革等都是这样展开的。虽然单项、单科教学改革在一定意义上取得了进展，但由于缺乏整体结构上的规划，其成效十分有限，无法带动整体教学状态的好转，特别是有些并不能很好地促进学生学习热情的提高和学习能力的发展。时间一长，单项改革很难坚持下去，因为各个单项改革是单科独进，难以协调，以至于不能有效地控制教学总量，甚至不断地滑向“难繁偏旧”。

针对单项教学改革中出现的问题，人们逐渐意识到必须把教学改革从整体上加以考虑才有可能促进教学状态的根本好转。于是在20世纪80年代后半叶纷纷提出了整体性教学改革的话题。应当说这时候开始触及许多教学实践问题的核心——“教什么”或“学什么”以及“教到什么程度”或“学到什么程度”的问题。但由于广大中小学教师长期以来没有课程的权力和意识，不可能也不太愿意去动课程，只是把教学改革限定在“怎么教”的范围内。这样整

体性教学改革始终只能停留在口号上 而无法进入实质性的实施阶段。

由于课程权力的缺乏和课程意识的淡薄，整体性教学改革后来转向了教学方法的改革 转向了教师的教学基本功 教学越来越注重教师的表现 对于学生的表现反而不大关注。比如听课评课 往往侧重于教师的仪态仪表、怎样设计教案、怎样复习旧知识、怎样导入课文、怎样讲解新知识、怎样板书、怎样提问、怎样布置作业、怎样运用教学手段和方法、怎样突出知识的重点和难点、怎样把握教学节奏等等 却常常忽略了课程教学中最为重要的因素——学生，他们怎么感受、怎么反应、怎么学习、怎么思考、怎么发展、怎么成长并未受到足够的重视。直到今天 我们的教学公开课、观摩课、评比课等都十分注重形式化的设计 按照预定的目标、预定的内容、预定的进度、预定的环节、预定的方式、预定的时限来展开 甚至提什么问题、由谁来回答等都预先规定好 把这些本来属于整个教学活动的各个环节作为某一节课所必须体现的具体指标。结果，一节课的整个教学活动非常紧凑 极具观赏性 却恰恰忽略了一个最重要的现实——真实的教学情境是具体的、动态生成的、不确定的。特别是 学生在学习中的问题是具体的、不确定的，是动态生成的，需要在教学过程中才能呈现出来，我们可以预测它，却无法预先规定它。教师的教学智慧，恰恰应该表现在根据具体的教学情境而做出即时的判断和处理。也就是说，教学的起点应该是学生现实的学习状态，学生的困惑、疑问和需要应该成为教学的主要生长点。教师与学生在相互激发下，消除困惑、解决疑问、满足需要的过程，就是他们自身获得进步、发展和成长的过程。所以，脱离具体教学情境的教学法的改革，最终只能演变为教师基本功的表演，而与学生的真实成长关系不大，教学在很大程度上失去了它应有的教育意义。

二十多年的教学改革不但没有能够实现改善教学的初衷，反而在一定程度上使人们对中小学的教学感到迷茫。这到底是怎么一回事？

在教学领域里表现出来的许多问题，往往不是一个简单的教学问题，恰恰是一个范围更大的课程问题。从教学的立场来看待这些问题，往往不容易看出问题的真正症结在哪里，也就很难找到解决问题的正确途径和办法。如果从课程的立场来看，就会发现，许多在教学实践中表现出来的问题，实际上主要不是教学本身的问题，而是课程设计时就有问题。比如，学生不喜欢学习，没有学习的愿望，人们往往会认为这是教师的教学出了问题，教师把学生教得不喜欢学习了。殊不知，学生不喜欢学习在很多情况下并不是老师教得不好，甚至在传统意义上老师教得越好，学生越不喜欢学习。为什么呢？因为教师所教的这些东西本身就是脱离学生生活实际、与学生的兴

趣和未来的发展需要等不相干甚至完全相反的，这些东西是学生不喜欢的。不但学生不喜欢，教师也不喜欢，不推崇。试想，连教师自己都不推崇和喜欢的内容，却又不得不硬塞给学生，学生怎么可能会喜欢，怎么可能会有学习的愿望呢？像“素质教育进课堂”、“主体性教学”等说法，初听是个教学问题，其实质却是一个课程问题。如果课程本身就不是按素质教育思想或主体性教学思想来设计的，那么要在教学层面上实现“素质教育进课堂”、“主体性教学”就几乎是不可能的。即使有可能实现，至少会非常困难，对大多数教师而言也是过于苛刻的要求。

所以，二十多年的教学改革探索给了我们一个非常重要的启示，那就是许多重大的教学问题往往都牵涉到课程问题。教学改革要取得根本性的突破，必须跟课程改革联系起来，从课程教学的整体上进行综合考虑。教学改革的成功在很大程度上依赖于课程改革的整体推进。

多年的教学改革探索之所以没有能够取得根本性的突破，一个重要的原因就在于它无法与课程改革联系起来从整体上加以推进，始终在教学内部探索教学改革的出路。然而，在一个刚性的课程框架内，教学改革缺少必要的时间和空间，其成功的可能性在很大程度上已经被限定了。

笔者认为，刚性课程框架至少有两个重要特征：一是课程权力高度集中统一，二是课程权力的表达只有自上而下的单一通道。一方面，课程权力集中在少数专家和机构的手中，由他们决定统一执行的课程；另一方面，课程权力的表达和实现通过自上而下的单一通道来完成，这种自上而下的单一通道事实上只对权力的上级负责，很难对权力的下级负责。课程实施中缺少自下而上的权力通道。也就是说，统一的课程一旦确定，必须从上到下地贯彻执行，权力的基层特别是学校和教师只有执行的责任。如果这一课程本身有问题，或者不符合学校教师和学生的实际发展需要，他们仍然必须执行，即使事实上进行了调整甚至是很大的调整，但在理论上他们是没有这种权力的。

相对于广大中小学的校长、教师和学生而言，少数专家、机构无论具有多么丰富的经验和智慧，都不可能照顾到千差万别的学校和学生，所以课程的适应性就成了一个大问题。尽管如此，这个刚性的课程框架在理论上是不允许学校和教师根据实际情况对课程进行改动的。长期以来，在教学实践中普遍存在的过于强调接受学习、死记硬背、机械训练等现象，很大程度上是在课程设计阶段就已经预先设定了的，大多数教师是很难超越的。因为我们一直以来的课程是按照“间接经验”的概念来设计的。学习间接经验的好处是节省时间、效率高。人类经过长期探索得出的大量认识成果，学生

可以在短时间内迅速掌握。间接经验一方面通过具有严密逻辑体系的学科和教材对人类知识成果进行规范化和系统化处理，以便于学生学习；另一方面通过教师的讲解来帮助学生理解和掌握。这样设计出来的课程，教材和教师必然成为教学的中心，相应的教学方式只能是“教师讲、学生听”；教师“教教材”，学生“学教材”，升学“考教材”。按照这样的教学方式进行治疗，教学任务尽管有难度，但经过努力仍然是能够完成的。如果要让学生成为主体，进行主体性教学之类的教学改革，至少在时间和空间上不大可能，时间一长，肯定完不成教学任务。完不成教学任务，学生是无法考试的。并且，刚性课程框架在技术上通过教学计划、教学大纲、教科书乃至教学参考书、练习册和考试卷等手段以及观摩课、评优课、检查课等教研和督导机制，将整个教学一步步引入“讲——练——考”的单一模式。在这个刚性课程框架面前，各种教学改革的努力都会显得微不足道。那些声称“主体性教学改革”取得了巨大成就，而对课程未作任何调整甚至根本都不关心课程设计问题的学校，其教改成果是难以令人信服的。

二、教学改革呼唤课程意识

二十多年的教学改革在很大程度上受到刚性课程框架的制约，也就是说，课程没有能够进行相应的改革，在客观上制约了教学改革的进展，甚至消解了教学改革的努力。但同时我们也不能不承认，尽管教学改革未能取得根本性突破，却也对课程改革提出了强烈的要求并做了必要的准备，在客观上促进了新一轮基础教育课程改革的启动。事实上，新一轮课程改革也是在已有教学改革成果基础上的继承、发展和创新。只是这样一个过程具有很大的自发性，付出了过于高昂的代价。

在课程改革启动之前，是教学改革在呼唤课程改革，在自发地对课程改革提出要求。一旦课程改革的势能形成并开始进入实际的操作层面时，教学改革与课程改革的关系就开始发生变化，大量适应于现行刚性课程框架的教学方式和教学行为开始显得对新课程很不适应，成为新一轮课程改革的重大制约因素，而新课程急需相应的教学改革作为支撑，是教学改革的重要推动力量。新课程的实施将促进教学方式、学习方式、教学制度和教学管理体制的相应变革，教学改革的进一步展开也将对新课程起到支持和促进、丰富与完善甚至超越的作用。如果是这样，教学改革与课程改革将保持一

种良性的动态平衡 互为前提和动力 共同支撑基础教育的向前发展。

总之，教学改革与课程改革是相互制约和相互促进的。对此，我们必须有足够的自觉意识。所以，从广大中小学乃至教研机构这方面来说，我们在选择教学改革课题时，一定要有课程的视野，站在课程的立场来审视教学改革问题。否则，我们的教学改革很可能是站在教学的立场看是有意义的，而站在课程的立场上看就可能意义不大甚至没有意义。这就需要有较强的课程意识。课程意识的重要意义，还在于它提示人们，课程设计绝不只是少数专家和个别权威机构的事，而应该是一个开放的、民主的和科学的决策过程，是所有利益群体特别是广大中小学教师、校长、教研员乃至社会各界集思广益、共同建设课程的过程。课程的不断改进过程应该是广大中小学教师课程意识不断普及和提高的过程。

那么 什么是课程意识呢 简单地讲 就是人们在考虑教育教学问题时对于课程意义的敏感性和自觉性程度。比如 有机构和学校根据调查发现 小学二年级学生在 4 个学期内共识汉字 1 080 个左右 平均一节语文课识字约 1.3 个 识字教学的效率不能令人满意。于是 提出一项识字教学改革目标 即在小学二年级结束时学生能够会认、会写 2 500 个常用汉字。通过教学改革实验 证明这个目标能够实现 所以有专家建议大面积推广这项教学改革成果，把会认、会写 2 500 个常用汉字作为小学二年级的统一教学目标。

而对此持反对意见者则认为，如果站在教学的立场看，这项改革成果是很有效的 因为教学改革实验确实实现了会认、会写 2 500 个常用汉字的教学目标，是有效的。这样看问题时，表现出较强的教学意识。但如果站在课程的立场上看，这项改革成果恐怕就有问题了。因为我们不能确定这样的教学改革目标本身是否有必要 是否合理。据统计，《毛泽东选集》（五卷本）和《孙中山全集》分别用字 2 553 个和 2 673 个。也就是说 伟人的一生表达他们的思想所需要的汉字量大约在二千五六百个左右，其中还包括一些不常用的汉字。那么，对于未来的一个普通国民来讲，要在小学二年级会认、会写 2 500 个常用汉字，有这个必要吗？在某种意义上讲，对于那些确有潜力且有兴趣的学生来说，这个目标可能是可行的，但如果作为一个统一的目标来要求所有的孩子 那就值得怀疑了。

这的确是一个必须认真对待的问题。因为学生学习语文不等于仅仅是会认、会写汉字，我们必须确定识字教学在语文教学中的地位和作用。同样，学生不仅需要学语文，还要学习很多东西，我们必须确定语文教学与其他教学活动之间的关系以及在学生整个学习活动中的地位和作用。而且，

学生不仅需要学习 还需要运动 需要娱乐 需要休息 需要睡眠等等 这都是需要有时间保证的。我们所实现的识字教学改革目标，很可能是以牺牲学生其他学习时间、活动兴趣乃至休息睡眠时间为代价的，很可能伤害学生的学习意愿和健康成长，这种教学改革的合理性就需要认真和充分论证了。当我们这样看问题时，就表现出较强的课程意识。

我国基础教育中长期存在的课业负担过重和课程内容‘难、繁、偏、旧’的现象，除了课程设计上的问题之外，应该说与教学改革中课程意识的缺乏也有一定的关系。

中小学教育实践中所表现出来的课程意识的缺乏，与我国教育教学理论研究中长期忽视课程研究的状况密切相关。20世纪50年代以后，我国教育学理论深受苏联教育学模式的影响，几乎完全采用教学论的话语方式，即把教学看作是一个大概念，把课程看作一个小概念，或者几乎没有课程的概念。那么，课程是什么？在教学论话语体系中，课程就是教学内容，或者顶多是学科，甚至就只是教科书。所以，直到今天，一提到课程改革，许多人马上想到的就是教材要变了。的确，课程改革必然导致教材的变革，但教材的变革决不能等同于课程改革，课程改革涉及更为根本的教育指导思想的变革，它要比教材改革丰富得多，也复杂得多、深刻得多。从理论研究上来看，必须突破单一的教学论话语方式的局限，要增加课程论的话语方式。在课程论的话语体系中，课程是一个大概念，它是学校教育的核心，教学是课程实施的一个环节。如果用课程论的视野来审视教学实践中产生的许多问题，有些可能是教学本身的问题，但更多的可能是课程问题或课程设计的问题。对于课程问题的解决仅仅依靠教学改革或者教材改革是很难完成的，应该从更大范围的课程改革入手，才有可能取得根本性的突破。

大致说来，教学意识与课程意识所关注的重点是有区别的，这种区别至少体现在以下三个方面：

第一 在看待教学目标方面。

教学意识的重点在于，确定一个目标，然后通过各种途径去实现这个目标，这就是有效教学；而课程意识则更为关注目标本身是否合理，如果这个目标本身不合理，那么即使通过各种教学手段和途径实现了这个目标，也没有什么意义，是低效或无效的，甚至是负效的。同样，实现教学目标的手段如果是不恰当的或者不具有教育意义甚至是反教育的，那么即使这个教学目标实现了，也是低效的或者无效的，甚至是负效的。例如用一些错误的观点和方法得出或记住正确的知识结论，公开课教学中的‘表演’和‘造假’等

现象，就很值得从课程的立场上去进行反思。

第二 在看待某项教学活动的意义方面。

教学意识可能关注把这项活动尽可能做到最好；但课程意识关注的重点可能是这项活动做到什么程度才是合理的，完成这项活动的过程如何才能引人入胜等。教师具体的教学活动要恰到好处，要和整个教学活动的结构联系起来。这项活动要恰如其分地发挥它应该发挥的作用，与学生的其他各项活动之间保持一种动态的平衡，否则，就会挤占学生的其他学习时间甚至应有的娱乐、运动、休息和睡眠时间 影响学生的健康成长和健全发展，因为学生的时间是有限的，是一个常数。

第三，在看待学生的学习结果方面。

教学意识可能更为关注掌握‘双基’的程度 特别是考试的分数 而课程意识则可能更为关注学生的继续发展，特别是学习的意愿、能力以及情感态度价值观方面的健全发展。基础知识和基本技能的获得，特别是考试分数的获得应该服从和服务于学生的学习意愿、学习能力和情感态度价值观方面的健全发展，而不是相反，后者才是教育的根本目的，是社会发展和进步的、长远的根本利益所在 是基础教育中最重要的基础。也就是说，“双基”和考试分数的获得，不能以牺牲学生的健康成长和健全发展为代价，而应该是促进学生的健康成长和健全发展，学生所获得的应该是其终身学习和发展、建设性地参与未来社会生活所必需的基础知识和技能以及基本的态度、能力和愿望。那种导致学生虽然学到了很多东西却越来越讨厌学习的教学状况 无异于‘杀鸡取卵’是得不偿失的。

如果站在课程的立场上来看，教学改革的真正意义，首先并不是教的越多越好或者学的越多越好，而是在于它能否促使学校活动的结构化安排变得更加合理，是否更加有利于学生的健康成长和健全发展。“应试教育”的主要问题，就在于它丧失了明确的课程意识，在教学中把学科学习的成绩特别是考试分数看得过重，“只见分数不见人”忽视了学生继续学习的愿望和能力的培养，忽视了学生情感态度价值观的健全发展，这就很难适应时代发展与社会进步的要求。

所以，《基础教育课程改革纲要（试行）》指出 要加强与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能 倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手 培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力；强调积极主动的学习态度，使获得基础知识和基本技能的过程

同时成为学生学会学习和形成正确价值观的过程。

当我们考虑学校教育活动的结构化安排时，考虑学生身心的健康发展时，原先我们深信不疑的许多教学改革课题，其意义很可能就会大打折扣，我们就有可能重新选择教学改革的方向和重点。而此时，我们的课程意识就会凸显出来，教学改革就更加有可能对课程改革形成强大的推动力。

当然，必须指出，对课程意识与教学意识的划分，主要是基于说明问题的需要 目的是要丰富我们的视野 开阔我们的思路 多一个看问题的角度。但这种划分并不是绝对的，而且在教育实践中课程意识与教学意识往往是融合在一起的 构成的是一个有机整体。简单地贴上“这是教学意识”或“那是课程意识”的标签是不恰当的。

三、教学过程应该成为师生共同 建构知识和人生的过程

长期以来，由于课程设计上的封闭性，教师和学生课程与教学中应有的主体地位被消解了 他们的生活、经验、问题、困惑、理解、智慧、意愿、情感、态度、价值观等通通被排斥在教学过程之外，原本十分丰富的教学过程缩减成为单一的传授书本知识和解题技能的过程，一种狭义的“双基”成为教和学的客观对象与目标，教师、学生在课程和教学中的积极性、主动性和创造性被束缚了。

事实上，教师和学生课程与教学中的主体地位的丧失，不仅否定了教学过程中知识的主观属性，也否定了教学过程作为师生共同的生活过程和人生过程的现实性 而且最终把教学过程窄化为“教教材、学教材、考教材”，甚至滑入“考什么 教什么 教什么 学什么”的怪圈。“应试教育”现象的普遍存在，尽管存在深刻的社会文化原因，但在某种意义上讲，它也正是狭隘教学意识的必然产物。

应该看到，知识确实具有客观属性，是教师教学和学生学习的对象，对此我们必须重视。但同时，知识也具有主观属性，是人类主观认识的成果，因而也可以是师生在教学过程中共同建构起来的。仅仅把知识当作纯粹的客观对象来学习，很容易把学生学习的知识演变为固定不变的惟一结论或真理，导致教学过程成为一个简单的传授标准答案的过程。广大中小学教师在教学过程中的处境十分尴尬，绝大多数学生在教学过程中只能处于一

个被动接受的地位，教学过程失去了应有的生机和活力。对于这种状况，从事实际教学工作的广大中小学教师是再熟悉不过的了。

例如老师在带领学生学习语文课文《萤火虫》时有这样一个片断 老师问学生，萤火虫燃烧了自己，怎么啦？有的孩子回答说，萤火虫燃烧了自己它就死了 也有的孩子说 萤火虫燃烧了自己 它没怎么样 这只是一种生理现象；还有一部分孩子有一些其他的理解。这时，老师无法对这些理解给予肯定 因为书上不是这样说的 书上的正确答案是“萤火虫燃烧了自己 照亮了人间”。所以，老师不但不能理直气壮地肯定孩子的理解，相反还得不断运用教学技巧和教学机智 想办法如何一步步地“启发”孩子得出“正确”的认识，于是让同学们再想一想，再看一看。看什么呢？当然是看书本，看课文。最后 孩子们终于在老师的不断引导下，“看”出一个“共同”的认识——“萤火虫燃烧了自己 照亮了人间”！

类似的教学片断是我们非常熟悉的 不仅语文教学如此 数学 物理 化学等许多科目的教学都存在这样的现象——让学生生吞活剥地去接受书本提供的所谓客观知识结论，只不过表现形式多种多样罢了。这样的教学片断看似平常 实则隐含着一个重要的课程设计思想——教师只是课程的执行者 教学过程即传授客观知识的过程。在这样的课程设计思想指导下 教学也好 考试也罢 都走向一个惟一的模式——追求标准答案，不管这个答案本身是否真的有“客观标准”也不管追求这个标准答案的过程本身是否有教育价值。

表面上看来 学生最后都“懂得”了“萤火虫燃烧自己 照亮人间”的道理，而实际上这个教学过程的教育意义是值得怀疑的。试想，有多少儿童的经验能够支持“萤火虫燃烧自己 照亮人间”的认识？不要说儿童 究竟有多少成人的生活经验支持这样的认识？老师果真都这样想吗？很显然，让所有学生去统一接受一个在成人世界都没有多少真实可信性的认识结论，这对学生的成长不但没有帮助，反而可能是有害的。它究竟鼓励了哪些学生，激励了学生的哪些方面呢 在我个人看来 恐怕除了“惟师”、“惟书”、“麻木”和“虚伪”之外 也就所剩无几了。因为 这种课程设计思想指导下的教学过程 学生不能独立思考 不能有自己的见解 如果他/她独立思考了 有了自己独立的见解 他/她就是错的。老师也是同样的命运！

萤火虫燃烧了自己它就死了，或者说这只是一种生理现象，这些理解反映了学生的经验，反映了学生自己的见解，这是学生真实的生活世界，是学生看待周围世界的目光。这是宝贵的课程资源，我们应该允许它合法地进入课程，特别是进入教学过程。否则，学生就被排斥在课程与教学之外了，

他们如何能够成为学习的主人？如何能够感受到学习的意义？同样的道理，如果老师自己的经验、理解、智慧、困惑、问题等不能合法地进入教学过程，他们自身也就被排斥在课程和教学之外了，他们就只能是一个“传声筒”。这样，教学过程就演变成为一个纯粹的客观学习过程。老师教着、学生学着，他们都不信奉的“客观知识”。这个过程除了与考试有关外，与他们的生活、与他们的人生毫无关联！教师的教学工作似乎成了一个纯粹的“技术活儿”，教师专业发展的重心似乎就是教学技巧！这就是为什么在现实当中普遍存在着这样的现象：“上课是一副面孔，下课又是一副面孔；上课是一个腔调，下课又是一个腔调”而且彼此心照不宣，教学过程成了游离于老师和学生真实人生之外的“虚拟生活”！

事实上，一个教学过程一旦缺少了真诚的交流，缺少了理解与感动，也就丧失了它应有的生机和活力，更为糟糕的可能甚至是丧失它应有的教育价值，成为浪费时间和生命的过程。

即使从价值引导的角度看，“萤火虫燃烧自己照亮人间”这样的观点也只能是作为作者自己的理解与感受提供给学生，供学生参考。让学生知道这样的理解与感受是作者自己的，每个人都可以有自己的理解与感受，但同时要学会倾听、尊重别人的理解与感受，善于从别人的认识成果中获取启示。这样，学生就可以作为教学过程的参与者，他们表达自己的认识和感受就变得有意义起来。同样，老师也可以作为教学过程的参与者来表达自己的认识和感受。在表达各自认识和感受的基础上，教师与学生共同解读文本，教师、学生与作者之间形成一种相互对话的关系，彼此倾听和分享对方的认识成果，从而加深对自己和周围世界的认识与理解，丰富自己的内心世界。教师和学生都会在这样的教学过程中获得成长和发展，感受自己存在的意义。

所以，一个有意义的教学过程，除了具有学习客观知识的特点之外，还应该成为广大师生共同建构知识和人生的生活过程。只有当广大师生的生活、经验、智慧、理解、问题、困惑、情感、态度、价值观等因素能够真实地进入课程、进入教学过程的时候，教师和学生才会真实地感受到教学过程是他们的人生过程，是他们生命的有机组成部分，教学才有可能真正地促进学生的健康成长和健全发展，才有可能不断地提高教师的专业发展水平，才有可能普遍地恢复它应有的生机和活力。

参考文献：

- [1] 钟启泉等主编：《〈基础教育课程改革纲要（试行）〉解读》 华东师范大学出版社 2001 年版。
- [2] 朱慕菊主编：《走进新课程——与课程实施者对话》 北京师范大学出版社 2002 年版。

02

树立与新课程相适应的教学观念

余文森

当前，全国各地的学校正在学习贯彻《国务院关于基础教育改革与发展的决定》和教育部《基础教育课程改革纲要（试行）》，全面启动基础教育课程改革实验工作，积极推进基础教育课程改革。课程改革的核心环节是课程实施，而课程实施的基本途径是教学，所以教学改革是课程改革的应有之义。而教学改革的前提和关键是教学观念的更新，教学观念对教学活动起着指导和统帅作用。那么，新课程需要哪些新教学观点，如何树立与新课程相适应的教学观念，就成为亟待探讨的问题。

一、教学是课程传递和执行的过程 还是课程创生与开发的过程

本次教学改革是在课程改革的背景下进行的，是对课程改革的呼应。所以，教学与课程的关系是本次教学改革首先必须摆正和处理好的一对关系。在这对关系中，课程是矛盾的主要方面，课程观是主导因素。课程观决定教学观，并因此决定教学改革的深度、广度。但是，课程究竟是教学的“枷锁”还是“跳板”？是教学的“控制者”还是“促进者”？在传统的教学论概念系统中，“课程”被理解为规范性的教学内容，而这种规范性的教学内容是按学科编制的，故“课程”又被界定为学科或各门学科的总和。这就意味着，“课程”只是政府和学科专家关注的事，教师无权也无需思考课程问题，教师的任务只是教学。这样课程和教学就成为两个彼此分离的领域，课程是学校教育的实体或内容，它规定学校“教什么”，教学是学校教育的过程或手段，它规定学校“怎么教”，课程是教学的方向、目标或计划，是在教学过程之前和教学情境之外预先规定

的教学的过程就是忠实而有效传递课程的过程 而不能对课程作任何调整和变革 教师只是既定课程的阐述者和传递者 学生只是既定课程的接受者和吸收者。这就是传统课程所倡导的教学观。课程是‘专制’的一方 课程成为一种指令、规定 教材成为‘圣经’而教学则成为被控制、被支配的一方 课程与教学走向二元对立 二者机械地、单向地、线性地发生关系。这样 课程不断走向孤立、走向封闭、走向萎缩 走向难、繁、偏、旧 而教学也不断变得死板、机械、沉闷 这种背景下的所谓教学改革只能是打外围战“戴着镣铐跳舞”师生的生命力、主体性不可能得到充分发挥。总之 这种改革最多只能在方法上、形式上做文章 而不可能有实质性的突破。

当课程由‘专制’走向民主 由封闭走向开放 由专家研制走向教师开发 由学科内容走向学生经验的时候 课程就不只是‘文本课程’(教学计划、教学大纲、教科书等文件)而更是‘体验课程’(被教师与学生实实在在地体验到、感受到、领悟到、思考到的课程)这意味着 课程的内容和意义在本质上并不是对所有人都相同的,在特定的教育情境中,每一位教师和学生对给定的内容都有其自身的理解,对给定内容的意义都有其自身的解读,从而对给定的内容不断进行变革与创新,以使给定的内容不断转化为“自己的课程”。因此 教师和学生不是外在于课程的 而是课程的有机构成部分 是课程的创造者和主体,他们共同参与课程开发的过程。这样教学就不只是课程传递和执行的过程,而更是课程创生与开发的过程。这是新课程所倡导的教学观。教学过程因此成为课程内容持续生成与转化、课程意义不断建构与提升的过程。这样,教学与课程相互转化、相互促进,彼此有机地融为一体。课程也由此变成一种动态的、生长性的‘生态系统’和完整文化 这意味着课程观的重大变革。在这种背景下,教学改革才能真正进入教育的内核,成为课程改革与发展的能动力量,成为教师与学生追寻主体性、获得解放与自由的过程。这正是新一轮课程改革所呼唤的教学改革,这是从课程层面上给教学带来的一种‘解放’这种‘解放’将使教学过程真正成为师生富有个性化的创造过程。

二、教学是教师教学生学的过程 还是师生 交往 积极互动 共同发展的过程

教与学的关系问题是教学过程的本质问题,同时也是教学论中的重大

理论问题。教学是教师的教与学生的学的统一 这种统一的实质是交往、互动。基于此 新课程把教学过程看成是师生交往、积极互动、共同发展的过程。没有交往 没有互动 就不存在或不发生教学 那些只有教学的形式表现而无实质性交往的‘教学’是假教学。把教学本质定位为交往 是对教学过程的正本清源 是对传统教学观点的重大突破。

在传统的教学中，教师负责教，学生负责学，教学就是教师对学生单向的‘培养’活动，它表现为：一是以教为中心，学围绕教转。教师是知识的占有者。所以教师是课程的主宰者，所谓教学就是教师将自己拥有的知识传授给学生。教学关系成为‘我讲，你听，我问，你答，我写，你抄，我给，你收。在这样的课程上，“双边活动”变成了“单边活动”，教代替了学，学生是被教会，而不是自己学会，更不用说会学了。二是以教为基础，先教后学。学生只能跟着教师学，复制教师讲授的内容。先教后学，教了再学，教多少、学多少，怎么教、怎么学，不教不学。教支配和控制学，学无条件地服从于教，教学由共同体变成了单一体，学生的独立性、独立品格丧失了，教也走向了其反面，最终成为遏制学的“力量”。教师越教，学生越不会学、越不爱学。总之，传统教学只是教与学两方面的机械叠加。

新课程强调 教学是教师与学生的交往、互动 师生双方相互交流、相互沟通、相互启发、相互补充，在这个过程中教师与学生分享彼此的思考、经验和知识 交流彼此的情感、体验与观念 丰富教学内容 求得新的发现，从而彼此达到共识、共享、共进 实现教学相长和共同发展。交往昭示着教学不是教师教、学生学的机械相加 传统的严格意义上的教师教和学生学，将不断让位于师生互教互学，彼此将形成一个真正的“学习共同体”。在这个共同体当中，教师不再仅仅去教，而且也通过对话被教，学生在被教的同时，也同时在教。对教学而言，交往意味着人人参与，意味着平等对话，意味着合作性意义建构，它不仅是一种认识活动过程，更是一种人与人之间平等的精神交流。对学生而言，交往意味着主体性的凸显、个性的表现、创造性的解放。对教师而言，交往意味着上课不仅是传授知识，更是与学生一起分享理解的过程；上课不是单向的付出，而是生命活动、专业成长和自我实现的过程。交往还意味着教师角色定位的转换：教师由教学中的主角转向“平等中的首席”，从传统的知识传授者转向现代的学生发展的促进者。可以说，创设基于师生交往的互动、互惠的教学关系，是教学改革的一项重要内容。

三、教学重结论还是重过程

结论与过程的关系是教学过程中一对十分重要的关系，与这一关系相关的还有学习与思考、学会与会学、知识与智力、继承与创新等关系。从学科本身来讲，过程体现该学科的探究过程与探究方法，结论表征该学科的探究结果（概念原理的体系），二者是相互作用、相互依存、相互转化的关系。什么样的探究过程和方法论必然对应着什么样的探究结论或结果，概念原理体系的获得依赖于特定的探究过程和方法论。如果说概念原理体系是学科的“肌体”，那么探究过程和探究方法就是学科的“灵魂”。两者有机结合才能体现一门学科的整体内涵和思想。当然，不同学科的概念原理体系不同，其探究过程和方法论也存在区别。但无论对哪一门学科，学科的探究过程和方法论都具有重要的教育价值，学科的概念原理体系只有和相应的探究过程及方法论结合起来，才能有助于学生形成一个既有肌体又有灵魂的活的学科知识结构，才能使学生的理智过程和精神世界获得实质性的发展与提升。

从教学角度来讲，所谓教学的结论，即教学所要达到的目的或所需获得的结果；所谓教学的过程，即达到教学目的或获得所需结论而必须经历的活动程序。毋庸置疑，教学的重要目的之一，就是使学生理解和掌握正确的结论，所以必须重结论。但是，如果不经过学生一系列的质疑、判断、比较、选择以及相应的分析、综合、概括等认识活动，即如果没有多样化的思维过程和认知方式，没有多种观点的碰撞、论争和比较，结论就难以获得，也难以真正理解和巩固。更重要的是，没有以多样性、丰富性为前提的教学过程，学生的创新精神和创新思维就不可能培养起来。所以，不仅要重结论，更要重过程。基于此，新课程把过程方法本身作为课程目标的重要组成部分，从而从课程目标的高度突出了过程方法的地位。

重结论、轻过程的教学只是一种形式上走捷径的教学，把形成结论的生动过程变成了单调刻板的条文背诵，它从源头上剥离了知识与智力的内在联系。重结论、轻过程的教学排斥了学生的思考和个性，把教学过程庸俗化到无需智慧努力，只听讲和记忆就能掌握知识的那种程度，于是便有了掌握知识却不思考知识、诘问知识、评判知识、创新知识的“好学生”。这实际上是对学生智慧的扼杀和对学生个性的摧残。重结论、轻过程，从学习的角度

讲,也即重学会、轻会学。学会重在接受知识,积累知识,以提高解决当前问题的能力,是一种适应性学习;会学重在掌握方法,主动探求知识,目的在于发现新知识、新信息以及提出新问题,是一种创新性学习。进入知识经济时代,学生在学校获得的知识到社会上已远远不够用。人们只有不断更新知识,才能跟上时代的步伐。因此,让学生从学会到会学,就显得尤为重要和迫切。

现代教育心理学研究指出,学生的学习过程不仅是一个接受知识的过程,而且也是一个发现问题、分析问题、解决问题的过程。这个过程一方面是暴露学生各种疑问、困难、障碍和矛盾的过程,另一方面是展示学生聪明才智、独特个性、创新成果的过程。正因为如此,新课程强调过程,强调学生探索新知的经历和获得新知的体验。当然,强调探索过程,意味着学生要面临问题和困惑、挫折和失败,这同时也意味着学生可能花了很多时间和精力,结果表面上却一无所获,但这却是一个人的学习、生存、生长、发展、创造所必须经历的过程,也是一个人的能力、智慧发展的内在要求,它是一种不可量化的“长效”,一种难以言说的丰厚回报,而眼前耗费的时间和精力应该说是值得付出的。

四、教学关注学科还是关注人

中小学教学是分学科进行的,学科教学的重心在学科还是在人,关注学科还是关注人,这反映了两种不同的教育价值观。过分关注学科,过分强调学科的独立性和重要性,是学科本位论的反映。学科本位论把学科凌驾于教育之上,凌驾于人之上,学科成为中心、成为目的,学校教育、课程教学成为促进学科发展、培养学科后备人才的手段,这种只见学科不见人的教育观从根本上背离了基础教育特别是义务教育的基本性质和使命。从实践层面讲,以学科为本位的教学是一种“目中无人”的教学,它突出表现为以下两方面:

一是重认知轻情感。以学科为本位的教学,把生动的、复杂的教学活动困于固定、狭窄的认知主义的框框之中,只注重学生对学科知识的记忆、理解和掌握,而不关注学生在教学活动中的情绪生活和情感体验。教学的非情感化是传统教学的一大缺陷。

二是重教书轻育人。以学科为本位的教学把教书和育人割裂开来,以