

教室的革命

——语文主题活动新探索

褚树荣 主编

浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教室的革命:语文主题活动新探索/褚树荣主编.
杭州:浙江教育出版社, 2002.6 (2003.3 重印)
(语文教学新思维丛书)
ISBN 7-5338-4361-4

I. 教... II. 褚... III. 语文课-活动课程-教学研究-中学 IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 010829 号

语文教学新思维丛书

教室的革命

——语文主题活动新探索

主 编 褚树荣
出版发行 浙江教育出版社
印 刷 杭新印务有限公司
开 本 850×1168 1/32
印 张 12.75
插 页 2
字 数 310000
版 次 2002 年 6 月第 1 版
印 次 2003 年 3 月第 2 次
书 号 ISBN 7-5338-4361-4/G·4331
定 价 18.00 元



序 言

教育部基础教育课程改革研究中心副主任 崔允漷教授

褚树荣老师这本关于语文教育研究的著作，是他艰苦探索的结晶。我有幸拜读之后，真切地感受到褚老师那种持续的探索勇气和执著的求真精神。一个从事基础教育的一线教师，在繁忙的学科课程教学的同时，尚能自觉地投身到课程探索中去，这确是难能可贵的。激动之余，略作数语，算是学习体会，愿与其他读者分享。

近年来，语文教育改革成为全社会的热门话题，究其原因，人们的日常交流都是借助于语文进行的，语文教育质量的高低，每个人都有切肤之感。语文教育的问题恰恰就在于没有对一日千里的当代生活做出应有的反应，总是就阅读谈阅读，就作文写作文，失落了现实的生活世界，陷入孤芳自赏、一厢情愿的尴尬境地。早在上一世纪初，陶行知先生在批评教科书时就有诗云：“用书如用刀，不快自须磨。呆磨不切菜，何以见婆婆？”当前语文教育高耗低效的原因正在于只“磨刀”不“切菜”。有的学者打了个形象的比方，语文教育就像踢足球，教师应该像个教练，尽可能调动球员的积极性、创造性去练踢球，而现在的教师倒变成了足球运动员，学生却成了观众。实际上，生活中人们无时不在运用语文，学生也就可以处处学习语文。如吕叔湘先生所说：“语文课跟别的课不同，学生随时随地都有学语文的机会，逛马路，马路旁边的广告牌，买东西，附带的说明书，到处都可以学习语文。”将语文教育的视角延伸到生活的广阔天地，学生就能利用各种机会来提高自己的语文实践能力，使语文教育与其他生活领域建立起联系，学生的听说读写在内容上就能不断获得“源头活水”。从这个意义上来说，褚老师从课程入手，着眼于学生的语文实践，将语文主



题活动课程化，其探索无疑具有很强的现实意义和较高的研究价值。

回顾人们对儿童语言习得的认识，对我们探讨当前语文教育的有效途径，仍有指导意义。语言习得理论影响较大的有三个流派。一是环境决定论，强调环境和学习对语言习得的决定性影响。其中有模仿说、强化说和社会交往说。传统的模仿说认为儿童学习语言是对成人语言的临摹，怀特赫斯特进一步提出“选择性模仿说”，认为儿童学习语言并非是对成人语言的机械模仿，而是有选择的，这种选择性模仿不是在强化和训练的基础上发生的，乃是在正常的环境中发生的语言习得模式。“强化说”的代表人物是斯金纳，他在《言语行为》一书中，提出了两个基本观点：(1) 是主张对言语行为进行“功能分析”，即只要能弄清外界刺激因素就能预测一个人会有什么言语行为；(2) 是认为强化是语言学习的必要条件，也是成人的言语反应继续发生的必要条件。“社会交往说”认为儿童不是在隔离的环境中学语言，而是在和成人的语言交往实践中学习，如果从小剥夺儿童和成人的语言交流，儿童就不可能学会说话。二是先天决定论，否定环境和学习是语言习得的因素，强调先天禀赋的作用。其中有“先天语言能力说”和“自然成熟说”。三是环境与主体相互论，以皮亚杰为代表，主张从认知结构的发展来说明语言发展，认为儿童的语言能力仅仅是大脑一般认知能力的一个方面，而认知结构的形成和发展是主体和客体相互作用的结果。我国学者普遍认为，儿童语言是在个体与环境相互作用中，尤其在与人语言交流中，在认知发展基础上发展起来的。儿童语言具有创造性，但模仿、学习在语言习得中仍起着不可低估的作用。这里所讲的儿童语言习得理论主要是指口头语言，书面语言作为交际工具的另一种形式，与之具有相似的性质。儿童语言习得理论对语文教育改革至少有以下几点启示：①学生掌握语言以个体与环境的作用，尤其以学生的生活需要及与人们的语言交流为前提；②学生学习语言要重视语言实践；③学生学习语言要以其认知发展为心理基础。可见，本书提倡语文实



践,根据“用语文”的法子,来教语文、学语文,是具有很扎实的科学依据的,应该是语文教育改革的又一条通途。

走向成熟,期盼超越,是语文教育改革的永恒追求。当我们尽情欢呼中华民族将迎来伟大复兴的时候,相信语文教育——作为中华文化传承的主要载体,在新的世纪也必将伴着民族的复兴而实现自身的理想追求。我想,本书的立意也在于此。

如果从课程实践的角度讲,几乎所有的中学教师,都是从学科教学中走过来的,他们的身边甚至自身就有宝贵的实践经验,但对于综合实践活动这一门崭新的课程,教师们可能缺乏必要的理论准备和实践范例。因此,教育部规定的新课程标准、课程论专家阐发的课程理论,要转化为教师的课程行为,确实需要理论和实践相结合的中介,本书便是这样的中介。本书的理论探索可以为教师的实践提供一种方向,而大量的案例涉及到人与自身及周围世界的联系,选题新颖,撰写规范,操作性强,可供教师随机运用。所以,这是一本非常切合教师实际的书。当然,任何一种理论探索和实践尝试都处在不断完善之中,本书也不例外。

2002年3月11日于华东师大



让我们在远处眺望(代前言)

我们已经在语文学科课程这座大山里迷失得太久太深了:从接过语文教鞭的那天起,我们就辛辛苦苦地备、教、改、辅、考;在各种语文课堂改革的范例前,我们认真地模仿、借鉴、尝试。但就总体而言,我们仍然有这么多的学生不喜欢语文课,仍然有这么多个学生的语文水平不高,社会对语文教学的批评仍然有增无减。我们困惑、尴尬,甚至痛苦、慨叹:语文真的是越来越不会教了。

“不识庐山真面目,只缘身在此山中”,认识客观事物的维度不应只有一个,改革现状的途径也不止一条。认识语文教学,我们也许需要一种有距离的旁观,一种大背景下的参照。那么,让我们稍稍离开那座我们既熟悉又陌生、既热爱又遗憾的“大山”,来到课程文化的平台上眺望它。

★透过现象看本质:我们的语文教学缺失了什么?

在保持距离之前,让我们先对“大山”上的“风景”(当然,我们也是“风景”中人)作一简单回顾:单就阅读教学而言,我们的“金科玉律”是“吃透两头”,其实,“吃透教材”是真,“吃透学生”是假。平心而论,我们备课时想得最多的并不是学生,而是一个“讲”字:研究课文,发掘可讲的因素,确定要讲的内容,拟就讲授的方案,然后到课堂依“案”演讲,一切按既定方针办。至于学生原先的认知差异性,对教材的熟悉程度,学习中的主动性发挥就很少也很难照顾到了。一言以蔽之,这种教学模式的实质就是:以教师的阅读取代学生的阅读。再看作文教学,理想的写作教学要照顾到学生的内在需要,照顾到写作者的生活体验,照顾到写作主体的现实和文化背景,但目前我们的写作教学有两种常见的“套路”:讲究“灵活性”的教师,会随机物色一些话题,激发讨论,然



后确定一个相关话题让学生写作;讲究“体系性”的教师,整个学期先有一个通盘考虑:训练什么文体?突出哪种能力?设计哪些题目?这些“考虑”多半从教学的系统性和写作知识的完整性出发,很少从学生的欲望、需求、体验以及学习的机制出发,所以这种写作教学的实质是:以强制的外部的规定取消学生主动的内在的需求。

现在,让我们从语文课堂的现象描述中抽身,结合现代教学论来分析现象背后的东西。(1)现代教学论认为,教学过程是师生平等交往、积极互动、共同发展的过程,在这一过程中,师生、生生之间组成一种交互的网络,任何人在这个网络中,都是一个节点,他对于整个网络运行的重要性是同等的,因此交往是网络运行的基础;教学过程不仅仅是知识传递过程,更是社会化的活动过程,学生是能动的社会成员,班级是动态的复杂的社会性场所,师生、环境和教学内容相互作用,便形成教学,因此,互动是教学的本质性表征;教学不仅仅为完成某些既定的任务,而且在互动中求得生命的发展,它不是知识“定量”的转换,而是教学双方的知识、能力、情感、态度的不断生长过程。如果我们的教学缺少真正的交往和积极的互动,也就很难有共同的发展。(2)现代教学论还认为,教学的内容不全是事先确定的,而是在教学过程中产生的。教学既然是交往、互动和共同发展,便有了“对话”的性格。克林伯格指出,“不管哪种教学方式占支配地位,这种相互作用的对话是优秀教学的一种本质性的标识”(转引自钟启泉、崔允霁、张华主编的《〈基础教育课程改革纲要〉解读》第210页)。“对话”产生“教学文本”。“教学文本”不仅仅是教材、参考资料和教案,更是教学过程中产生的言语行为,因此它是发展的、动态的、师生双方共同创造的,“教学文本”的质量决定着教学效果的高低,可是我们的教学只注重“教案”,而不注重“教学文本”,教学效果也就可想而知。(3)教学效果的最后达成,不全看教师教得怎样,主要看学生学得如何。学习本是一种自主的实践行为,带着问题,本于需要,自主探索,获得能力。我们没有办法回避这样一个简单事实:无论普通学生还是语言大师,他们的语文水平



都是通过自主实践提高的,可是在我们的教学中,教师的“教”排挤了学生的“学”,学生仅有的一点自学时间的支配权、历练能力的可能性都被我们善意的讲授和刻意的规定剥夺了。再从信息传输的角度看,学习也是信息输入、存储、加工、输出的过程,信息的输入(经验积累)和信息的输出(实践应用)之间只有形成生生不息的循环,学习主体的认知水平才能得到提升。可是我们的教学迫使学生的学习只重信息的输入,尤其是文本信息的输入,轻信息的输出,尤其是非文本信息的输出,而且仅有的循环过程(如教师的讲述与学生的作业)又往往忽略主体性的内化活动(存储和加工)。弱化甚至切断这种循环,是我们教学的致命伤。如果结合古人学习的经验来看,这种致命伤更加明显:古人讲究“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之”,讲究“学而时习之”,学和习、知和行、情和意是不可偏废的,所以古人要“读万卷书,行万里路”,强调“小立课程,大作功夫”(朱熹语)。反观目前的教学,有“教”无“学”,或有“教”无“育”,已相当普遍;与社会远离、与生活远离、与实践远离、与学习者的生命远离,已是不争的事实。

★“瓶”“酒”之喻:我们的学科课程为什么要进一步完善?

语文课主要是学习语言的,那么它就要照顾到语言的特点。汉语言的特点如何?专家们的“说法”基本上是统一的:如汉语是音、形、义三结合的语言,是客观事物具象化的抽象;如一个汉字就是一种意境,汉字是汉文化的全息码;汉语没有体系性,无性、格、时、式之分;汉语学习注重涵泳与体味,要与人生经验相结合等等。这种语言的学习需要怎样的课程载体?我们放弃了二千年来的汉语学习的某些优秀传统,从1865年京师同文馆设班级授课制算起,源于西方的学科课程这个“瓶”装汉语学习之“酒”已有一百多年,尽管我国历史上的书院制度也有“大讲席”的作派,但与根植于近代工业化社会的课程体系本质不同。审视这种课程体系,我们会发现一些带有本体性特征的东西:学科课程是以班级授课制为载体的,这种制度源自十七世纪工业革命时代,工业化倾向是这类课程产生的社会基础;学科课程以知识的传授



为要务,“什么知识最重要?”“知识就是力量!”等观念是这种课程产生的思想基础;教室、教师、学生、教材构成了学科课程的物质形态,这种形态是稳固而封闭的;教师是课程的解释者,学生是课程的接受者,师生围绕教材作单向的授受活动是课程实施的主要方式。客观地讲这种课程对于传递人类文化特别是自然科学知识功不可抹,甚至可以说,如果没有这种课程,科学文化的普及、人类社会的进步都将减缓、放慢。但是它追求教条化、模式化、静态化、单一性、准确性、体系性的课程特征,与含蓄、空灵、会意的汉语格格不入。现在,我们不禁要问:装语文学习之“酒”,学科课程之“瓶”究竟是否最合适?语文能力能不能光靠教师在教室里“教”会?

★不由自主的“专制”和“独裁”:我们在学科教学中充当了什么角色?

尽管我们不断强调发挥学生的主体作用,恢复他们作为课堂主人的地位,我们尽量用亲切的语气、平等的姿态、和悦的容颜甚至于廉价的褒奖来唤醒、保持、强化所谓主人意识,但是这一切我们做得多么吃力、生硬,多么形式化和表面化,而且收效甚微!莫怪我们的教师,原因还得到学科课程中去寻找。

学科课程以班级授课制为依托,就必然把学生置于老师的对立面,教师以课程知识的拥有者和解释者出现,学生在课程知识的零起点上出现在教师的对面;一个教师要把一种知识传递给几十个甚至更多的学生,教师的“批量”讲授法当然是最经济最便捷的方法;又因为是师授生受,教师的权威地位、主导作用和自我认同感就会自然产生,这种自我认同感还会扩大到学科当中去,导致学科中心主义不断膨胀:作为学科的捍卫者,我们往往会有意强化本学科的地位和作用,而对其他学科缺乏宽容和兼容的态度。从这些意义上讲,学科课程的先天特征决定了我们的教师必然成为课程的“专制者”和“独裁者”。回到语文教学上来,最需要学生自动积累、自我感悟、自主实践的语文学习也变成了教师一味的“说教”。“一言堂”挤压着学生自主的空间,讲台取消了学生言说的权利,这种善意的不由自主的“掠夺”和“威压”,也



是从学科课程的本质中衍生出来的。

★“山雨欲来风满楼”:世界课程改革的发展趋势如何?

对基础教育课程的检讨和改革不仅是我们的事,世界各国早已领先一步。英国、美国、加拿大、澳大利亚、日本、法国、韩国、俄罗斯等国家自20世纪80年代以来,先后进行课程改革,并把它作为民族振兴、国家发展的大事要事来抓。各国“普遍强调价值观教育与道德教育,注重基础学历的提高,信息素养的养成,创造性思维的培养;在义务教育阶段试行综合课程,重建新的课程结构,建立国家课程标准;尊重学生经验,倡导自主合作与探究的学习方式,实现民主平等的师生关系;探索发展性的课程评价,强调评价的教育功能;构建共享的课程管理机制,促进学校课程的适应性等”(崔允霁:《新课程“新”在何处》,《教育发展研究》2001年第9期)。钟启泉教授也认为,各国课程改革的政策导向体现出一些共同特征:国家课程标准不是“最大限度的控制”,而是“最小限度的控制”,赋予地方教育行政机构和基层学校教师以更大的课程开发权和选择权;课程内容不是“囊括”而是“精选”,以百科全书为范式的课程内容选择的价值取向时代已经终结;21世纪的学习目标主要定位于方法论知识、价值性知识把握和创造性思维能力、语言表达能力、实践能力的形成,对“发现、体验、合作、反思”学力目标的强调意味着“主题——经验——表达”的课堂模式更具优越性(钟启泉《开发新时代的学校课程》,《全球教育展望》2001年第1期)。总结专家的“说法”,可以看出世界课程改革的明显趋势:(1)从集中管理走向决策分享。国家不再是课程惟一的决策者、开发者、管理者,地方教育机构和基层学校教师也享有课程的开发权。(2)课程结构从分科走向综合,过分强调学科分类过细、门类过多而且彼此独立的状况将得到改变,课程结构将追求综合性和均衡性。(3)课程的内容从学科内的纵向挖掘走向各学科之间的渗透和整合,学科知识偏深、偏难、偏繁、偏多的情况将得到改变。(4)课程建设的价值取向从重知识传授转向重体验和探究,这将带动课堂教学模式和学生学习模式的改变,以活动为中心



教学模式和以体验为中心的学习模式将被

广泛地认同。(5) 课程评价从结果走向过程,从静态走向动态,从重视知识的掌握走向方法的历练、态度的养成,发展性评价机制呼之欲出。“山雨欲来风满楼”,中国基础教育要“面向世界、面向未来、面向现代化”,基础教育的课程改革和国际接轨已是大势所趋。

★挑战与回应:新课程标准要我们作怎样的准备?

“风起青萍之末”,教育最高决策部门早已未雨绸缪。从1996年起,基础教育课程新一轮改革就在酝酿,到2001年6月,《基础教育课程改革纲要》(下称《纲要》)正式颁布,它标志着我国基础教育将进入一个以课程改革为核心的时代。每一个从事基础教育的人除了认真准备、积极响应之外,别无选择。《纲要》提出六项具体的改革目标:

☆改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。

☆改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯制的课程门类和课时比例,并设置综合课程,适应不同地区和学生发展的需求,体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。

☆改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学习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。

☆改变课程实施过于强调接受、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜索和处理信息的能力、获取新知识能力、分析和解决问题能力以及交流与合作能力。

☆改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。



☆改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。

六项目标涉及课程目标、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理六个方面,对于教师的挑战是全方位的。首先是课程观、课程知识及相关理念的学习和更新。它需要我们有一种期待:我们的教育培养的是“发展的人”,学会学习、形成正确的价值观和态度对学生的可持续发展具有深远的影响;没有一种兼收并蓄、以生为本的大课程观,我们就很难从学科本位主义、教师中心主义走出。其次是角色意识和教学方式的改变。教师不仅是课程的执行者,也是课程的开发者,同时还是“建构性学习”的倡导者和参与者。从某种意义上讲,教师和学生将处在同一起跑线上。再次,必须要有开发新课程的勇气、实施新课程的能力和新课程评价的能力。从了然于心的传统学科知识中走出,与得心应手的传统课堂教学模式告别,与习惯的课程评价标准疏离,把目光更多地投向学生的生活世界、心理世界,把注意更多地集中到学生的活动潜能和生命价值上来,这将是我们将一种痛苦但又是必然的选择。

★从概念的迷雾中走出:怎样处理综合实践活动?

“综合实践活动”作为一门必修课,是这次课程改革的一项重要举措,这是一种“立足于学生的生活和经验,使学生将所学的知识综合运用与实践的一种课程形态”(钟启泉《开发新时代的学校课程》,《全球教育展望》2001年第1期)。专家们对这种课程的教育价值的预期是这样的:“通过研究性学习,构建一种积极的、生动的、自主的、合作的、探索的学习方式。通过社区服务与社会实践,培养学生关心社会问题并积极服务社会的意识和能力,逐步建立起社会责任感。通过劳动和信息技术实践活动,培养职业意识和敬业精神;学会在学科学习及其他方面的学习中使用和理解信息技术,提高利用信息的能力。”(钟启泉、崔允漷、张华、有宝华《为了每一个学生的发展》,《全球教育展望》2001年第2期)但在实际操作时,一线教师会产生概念上的模



糊:(1) 这四块内容的关系怎样? 它们彼此独立吗?“社区服务”不就是“社会实践”吗? 而“社会实践”中不就包括了“劳动和技术教育”因素吗?“信息技术教育”与“劳动和技术教育”有交集,教育部规定“研究性学习”包括“活动设计类”和“小课题研究类”(见教育部《研究性学习指导纲要》)又跟“社会实践”、“社区服务”有交集,可见四组概念的外延并不完全独立。(2) 这四块内容是处在同一个平面上隶属于“综合实践活动”吗?如“研究性学习”,说是课程内容,倒不如说是一种学习方式,或者说是课程实施的一种方式,“社区服务”可以说是课程内容,但“社会实践”又是“社区服务”的上位概念,“信息技术教育”、“劳动与技术教育”都以“教育”作为核心概念,其内涵更多地指向课程的教育价值方面,因此这四个概念的内涵也互有交叉。概念上的模糊,必定导致操作上的尴尬:(1) 这门必修课由哪个部门来实施?目前有没有文理兼通、长于实践的教师?如果由学科教师分科实施,又怎么划分要落实的内容?其间又怎么协调才能保证这门必修课得到落实?怎样处理综合实践活动与各个学科领域的关系?(2) 按传统观点看,作为一门必修课,相应的课程目标、课程内容、操作模式、评价机制对于课程实施者来说,是必不可少的,但《纲要》及相应的文件只提供原则性的规定和课程价值性的导向。实际上,因概念以及实践上分类的困难,这门课很难有其他学科课程那样有明确的课程标准,广大教师面对一门新兴的课程显然缺乏经验和借鉴。但是课程论专家告诉我们:“基础教育课程改革是一项持续的、不断完善的系统工程,把理想的课程计划付诸现实的行动本身就是一种复杂的过程。因此,必须始终坚持‘先立后破’、‘先实验后推广’的原则。”(钟启泉、崔允霁、张华、有宝华《为了每一个学生的发展》,《全球教育展望》2001年第2期)一些参与《纲要》拟定的专家对于《纲要》的解读为我们的实践提供了导向,如崔允霁认为,新课程“注重营造一种新的课程文化”,“它把课程改革作为一种持续不断的系统工程,注重时间上的全程性和空间上的无限性,并通过这种新课程,营造一种合作、



对话与探究的课程文化”(崔允漷《新课程“新”在何处?》,《教育发展研究》2001年第9期)。可见,反过来理解,新课程标准实际上是对我们一线教师的一次解放:我们是建构并完善这种新型课程的合作伙伴、协商对象和探究主体;课程标准仅是一种开放的发展的理论性导向。因为是开放的,所以专家、教师、学生、家长及社会人士都是课程建设群体的一分子;因为是发展的,所以课程标准提供的是探索的起点、实践的铺垫以及探索的方向,而非终极性的目标;因为是理论性导向,所以在它走进学校、走向学生的过程中,允许有我们自主性的实践探索。在处理综合实践活动与各学科领域的关系时,专家提出三条意见:“第一,学科领域的知识可以在综合实践活动中延伸、综合、重组与提升;第二,综合实践活动中所发现的问题、所获得的知识技能可以在各学科领域的教学中拓展和加深;第三,在某些情况下,综合实践活动也可以和某些学科教学打通进行。”(张华《综合实践活动课程的本质》,见钟启泉、崔允漷、张华主编的《〈基础教育课程改革纲要〉解读》第81页)在这些前提下,我们尝试对“综合实践活动”作这样的理解 and 处理:(1)先做整体性开发,少作概念上的划分,每一次主题活动均指向实践,但不做非此即彼的归类。(2)从语文学科出发,加强各学科间的整合和渗透;有可能的话,在一次课程活动中,几个学科的教师联动。(3)从实际出发,从量力性原则出发,利用学校和社区资源,先作有限度的开发,在实践的过程中逐渐求得完善。(4)从课程的覆盖面来说,课程必须要体现全体性原则,但涉及一项具体的活动,一个学科性的主题,又允许学生自由选择,各学科的活动彼此共存,以求得这门课程整体性的和谐。(5)课题研究类和活动策划类共存,前者以课内为主,后者以课外为主,根据学生兴趣、教师特长和学校条件来实施,允许有主有次,但不能偏废。(6)目前“研究性学习”的实验比较热,其中又以“小课题研究”最为普遍,“活动策划类”相比之下就显得不足,这固然有种种客观因素,但同相关理论的缺乏和实践者的稀少有关,所以这方面的工作更要有人去实验。



眺望,是一种多角度的考察、有距离的审视、大背景中的观照。它求得对事物有个更全面更深入更真实的认识,当然,任何认识只有用来指导实践才有意义。鉴于这样的理解,我们组织了浙江省部分参加国家级培训的骨干教师、省特级教师、省教坛新秀,以及富有探索精神的优秀青年教师,整理出他们的语文实践活动案例。我们的企图是这样的:对于部分对“综合实践活动”已有研究的同行来说,小册子的理论阐述和实践案例可以再提供一种思路、一种参考;对于并未涉猎该领域的教师来说,小册子可以作为“登堂入室”的一块粗糙的“敲门砖”。当然,我们几年以前便有一种幻想和热情,希望能找到跳出传统语文学科课程的窠臼,能从总体上或者根本上回应语文教学、学科课程以及基础教育课改方向的活动化语文实践模式,近三年来,我们作了粗浅的有限度的实验,这些理想主义的追求便体现在《教室的革命:语文主题活动新探索》之中。

目 录 MULU

序言

让我们在远处眺望(代前言)

理论编

第一章 另辟蹊径:语文教学改革要从课程入手

- 第一节 现状描述:毁誉参半的语文教学
- 第二节 沿波讨源:语文学科课程的先天局限
- 第三节 回归本体:对语文学科的性质及根据的朴素认识
- 第四节 顺应潮流:从课程入手寻求改革之途

第二章 走向规范:语文主题活动的课程化

- 第一节 瞻前顾后:语文主题活动发展的背景及脉络
- 第二节 主体回归:语文主题活动的目标、特征及教育功能描述
- 第三节 追根寻底:语文主题活动的理论支点
- 第四节 走向整合:语文主题活动的设计思路、设计原则及内容构想
- 第五节 概念辨析:语文主题活动与相关概念的逻辑关系

第三章 教室革命:语文主题活动的实践探索

- 第一节 理念支撑:学习者、教室革命、无边界教学
- 第二节 以人为本:语文主题活动的操作原则
- 第三节 取法乎上:语文主题活动的基本模式
- 第四节 重在活用:语文主题活动的基本方法

第四章 正视现实:语文主题活动课程化的难度分析

- 第一节 名实不符:语文主题活动的实施现状

MULU 目 录

- 第二节 投止无门:语文主题活动的课程环境
- 第三节 功利在前:课程目标、内容和实施存在矛盾
- 第四节 艰难转轨:两种不同课程评价观念形成冲突

第五章 迎接挑战:语文主题活动的管理与评价

- 第一节 自我提升:教师的管理能力要求
- 第二节 从长计议:评价的策略
- 第三节 追求规范:评价的内容、过程和方法

案例编

- 专题1 继承传统,弘扬人文:文化传承系列案例
- 专题2 声声入耳,事事关心:信息处理系列案例
- 专题3 学会生存,学会合作:社交模拟系列案例
- 专题4 头脑风暴,思维灵光:创意想象系列案
- 专题5 深入社会,关注人生:社会调查系列案例
- 专题6 崇尚科学,亲近自然:自然探访系列案例