

# 改革开放 35 年来我国中小学 教学改革模式评析

余文森<sup>1</sup>, 刘家访<sup>2</sup>

(福建师范大学 1. 教师教育学院; 2. 教育学院, 福建 福州 350007)

**摘要:** 改革开放以来,我国中小学教学改革已走过了 35 年的历程,其中具有代表性、产生深刻影响且至今仍然发挥着重要作用的主要有双基教学、目标教学、情感教学、主体性教学、生命性教学、“先学后教”、新课程教学改革七种模式。对其进行反思与评价,从中总结出一系列的经验、教训,探寻我国中小学教学改革的未来走向与出路,是当前教学论研究的一项重要任务。这七种教学改革都将课堂作为改革的立足之地,一改只关注教师的“教”这一传统视角,从多种视角关注学生的“学”,在教学理论与实践之间寻求平衡,不仅丰富、完善了我国的教学理论,促进了教学论的学科建设,而且作为理论形态直接介入和引导教学实践,成为提升教学质量的有效方式。

**关键词:** 教学改革;双基教学;目标教学;情感教学;主体性教学;生命性教学;新课程教学改革

**中图分类号:** G632.0 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2015)06-0054-18

我国改革开放 35 年以来,各种各样、大大小小的教学改革不断出现,其中有教育行政部门组织的教学改革、教育教学专家发动的教学改革、中小学校自发的教学改革。这些改革名称各异,名目繁多,内容丰富,有的成效显著,有生命力,影响广泛;有的成效不大,如过眼云烟,昙花一现。对我国改革开放 35 年来的中小学教学改革进行梳理与反思,从中总结出一系列的经验、教训,探寻我国中小学教学改革的未来走向与出路,是当前教学论研究的一项重要任务,也是进一步推进和深化教学改革的基础。教学改革包括教学理论改革和教学实践改革,因此,本文从理论与实践相结合的角度选取 35 年来对我国中小学教学产生了广泛、深刻的影响,且对提升中小学教学水平和教学质量发挥着重要作用的教学改革模式进行分析,揭示其发展变化的规律和特点,并探寻我国中小学教学改革的未来走向。

## 一、双基教学模式

双基教学发轫并依赖于中国传统的教学理论,它的产生和发展与中国古代教育思想及悠久的考试文化有着深厚的渊源。我们现在所指的具有明确内涵的“双基教学”源于 20 世纪 50 年代,并在“文化大革命”期间遭遇批判。改革开放后,“双基教学”不仅在理论上得到了发展、丰富和完善,在实践中也成为常态,逐步形成为具有中国特色的一种教学理论。

从理论方面讲,“双基教学可以看作是以‘基本知识和基本技能’教学为本的教学理论体系,其核心思想是重视基础知识和基本技能的教学”<sup>[1]</sup>。

收稿日期:2015-09-19

作者简介:余文森,教育学博士,福建师范大学教师教育学院院长,教授,博士生导师。

刘家访,教育学博士,福建师范大学教育学院教授。

从实践方面讲,“双基教学在课堂教学形式上有着较为固定的结构,课堂进程基本呈‘知识技能讲授—知识技能的应用示例—练习和训练’序状,即在教学进程中先让学生明白知识技能是什么,再了解怎样应用这个知识技能,最后通过亲身实践练习掌握这个知识技能及其应用。典型教学过程包括五个基本环节‘复习旧知—导入新课—讲解分析—样例练习—小结作业’”<sup>[1]</sup>。

从政策方面看,双基教学受到国家教委的重视。“1992年国家教委颁发的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》提出,“小学阶段的目标是:‘具有阅读、书写、表达、计算的基本知识和基本技能’;初中阶段的目标是:‘掌握必要的文化科学技术知识和基本技能’”<sup>[2]</sup>。

从教师方面讲,中小学教师对双基教学具有很强的认同感和很深的情结。双基教学具有很强的可操作性,是教师教学的主要方式。

从效果方面讲,双基教学在促进学生获得基础知识和基本技能方面成效显著。“1996—1998年,教育部基础教育司针对1992年的义务教育阶段课程方案的实施状况进行了大规模的抽样调查。调查范围包括全国9省市72个地区约16000名学生,约2500名教师、校长和社会知名人士。”<sup>[3]</sup>这项大规模的调查结果显示:

(1)关于教材目标。“74%的校长、62%的教师认为教材中体现得较好的目标是基础知识与技能”<sup>[3]</sup>,而仅有极少数的被调查者认为教材中体现得较好的目标是自主创造、搜集利用信息的能力和身心健康。这说明,在大多数校长和教师看来,基础知识与技能构成了教材的核心,其他目标均被漠视或处于教材的边缘。

(2)关于教师关注的焦点。在日常生活中,教师谈论的话题多是基础知识与基本技能,或是解题技巧,至于学生的个性、情感发展等,则几乎很少提及。教师关注的焦点集中于基础知识和基本技能,而培养学生基础知识与基本技能已经融入教师的日常生活,成为教学的主要目标。

(3)关于学生发展。学生基础知识与基本技能的发展较好,而学生的劳动态度与技能、动手能力、自主创造能力、搜集利用信息的能力较差<sup>[3]</sup>。这充分说明,基础知识与技能已经成为教材的中心和教师关注的焦点,其结果必然是基础知识与技能成为学生发展的核心目标,而学生其他素质的发展则常常成为附设目标。

2002年进行的一项关于高中阶段的教学调查得出了与此大致相同的结论。其实,通过我国与西方教育的对比可以发现,我国学生相较于西方国家的学生,其优势体现在基础知识与基本技能以及解题能力方面,同时我国学生表现出勤奋与刻苦,其不足之处则表现在实践能力、创造性、情感体验与自尊自信等方面。

总之,“双基教学较为重视基础知识、基本技能的传授,在教学实践中讲究精讲多练,主张学生在‘练中学’,强调‘熟能生巧’,追求基础知识的记忆和掌握、基本技能的操演和熟练,使学生获得扎实的基础知识、熟练的基本技能和较高的学科能力。”<sup>[1]</sup>因此,笔者认为,双基教学对大面积提高学业成绩和全面提高教学质量具有重大的促进作用,其历史贡献是巨大的。

我国教育的传统与优势是学生的基础知识和基本技能扎实,但如果过度注重基础知识与基本技能,会导致教育方向的偏离。

第一,对“基础扎实”的过分强调,导致学生迷信权威,进而禁锢思维。笔者不否定基础知识在学生发展中的作用,但是,即使是正确的、必要的基础知识,也应适度。笔者认为:(1)应当分析基础知识和基本技能的形成过程,通过实践检验其正误、新旧、高低,汲取其中正确的、有现实意义的部分,并加以应用、发展和创新<sup>[4]</sup>,只有这样,才能使基础知识在学生发展中体现其应有的价值;(2)过分强调基础知识的系统性与严密性,会给人们一种完美无缺的绝对真理的错觉,进而导致人们对基础知识的过分迷信,也必将导致基础知识与基本技能教学本身难以获得改进;(3)灌输式教学方式的现实存在,禁锢了学生的思维,异化了学生的思想,进而抑制学生创造能力的发挥。

第二,对“基础扎实”的过分强调,导致学生学业负担的加重、学习兴趣的丧失。学生真正需要

的应是学科中最基本的内容,这些内容构成了学科的基本框架与结构,而人类认识与改造世界,都是对这些基础知识的灵活应用。因此,在教学中,应注重学生好奇心的激发,以促使其选择自身最感兴趣的内容进行个性化学习,进而能够举一反三,灵活运用。“现在有些人将基础扎实简单化为知识数量的堆积,学生长期超负荷强化训练,致使学生疲于奔命、趣味索然,对学习产生逆反抵触心理,完全失去了学习的主动性、积极性和创造性。”<sup>[5]</sup>

在我国,由于过分重视“基础扎实”,没有真正注重学生整体素质特别是创新精神和实践能力的培养,严重影响学生的全面发展,最终会阻碍国家综合实力和创新能力不断提升。但是,笔者认为,不能完全否定“双基教学”。由于在理论与实践上“双基教学”有着较好的传统和基础,因此需要对“双基教学”模式进行重建。

一方面,从教学目标而言,由于以往的教学所追求的“基础”较为“深厚”,基本超越了学生身心发展规律,并且与当代社会生活缺乏必要的联系。这种基础教学体现在教学目标上就是追求达到一种“平均基础水平”,缺少对学生个别差异的照顾。正是由于“对基础教学统得过死”,多数学生只能按照规定学习,教师也必须按照规定照本宣科,导致学生难以适应时代需要。笔者认为,“基础教学”应以学生终身学习为目标,更多地关注学生的学习兴趣和体验,通过精选符合学生实际需要的基础知识与基本技能以及其他知识技能,为学生提供自主选择的机会,允许学生“各取所需”。

另一方面,从教学观念而言,“双基教学”已落后于时代。局限于学科本位传统教学观念的“双基教学”模式,对人的个性发展、科学素养和人文素养较为忽视,这显然不利于少年儿童在品德、智力、体质等方面的全面发展,不利于提高全民族的素质。

笔者认为,基础知识与基本技能是以学科知识的细节以及利用学科知识解决相关问题的能力为基础的,但是,学科知识的学习需要对学科的基本思想进行理解,因此,学科的基本思想就成为双基教学的重要内容。同时,应该强调的是,学生已有经验是教学的基础,因此应将基本活动经验纳入双基教学,应将学生通过亲自参加或间接参与活动而获得经验作为重要目标,使学生学习的知识不仅仅是单纯的学科知识,而是与学生自身生活相关联的知识。只有这样的知识,对学生发展而言,才更具有价值与意义。正是基于这样的认识,笔者强调在双基教学的基础上,加上基本思想与基本活动经验,就能使双基教学改革更加科学、合理和全面。

## 二、目标教学模式

目标教学作为一种相对完整的教学理论体系是“舶来品”。1986年,美国著名教育心理学家布卢姆教授应邀来华讲学,带来了让我们感到既亲切又振奋的教育目标分类理论和学习理论。我国的目标教学改革实践就是在这两个理论的指导下展开的。

目标教学的核心观点是“有效教学始于准确地知道需要达到的教学目标是什么”。按照布卢姆的观点,教学目标是师生通过教与学的活动而预期达到的结果,这是就认知领域而言的,而人的认知发展几乎都可以表现为行为上的变化,行为变化以教学完成时学生应达到的学习水平为标志,因此教学中应据此设置教学的目标。布卢姆把认知领域的学习水平分为识记、领会、应用、分析、综合、评价六个层次,体现了其分类的科学性。在我国,有人将布卢姆的教学目标加以改进或改变,形成了适合我国教学实际的目标分类体系。

“学习水平的目标分类正是以这种科学性为依据,沿用我国教学实践传统的习惯用语,把学习水平的目标分为了解、理解、掌握、灵活运用四个层次……其中,了解指知其然;理解指知其所以然;掌握指运用知识;灵活运用指融会贯通。这只是目标分类的一个维度,目标分类的另一个维度是教学内容的范围……教学内容依教材内容逻辑关系可以分为学科、章、单元三个组成部分,三者之间的关系是系统论中的整体与部分的关系,整体经过科学的分解构成部分,整体对部分起着指导的作用;各部分经过辩证的综合又能体现整体,部分对整体起着具体化和保证的作用。”<sup>[6]</sup>我国的教学目

标体系正是根据上述两个维度来构建的,由此形成了前后衔接、上下贯通的学科教学整体目标、课时教学目标、单元教学目标、各阶段(学期、学年、学段)教学目标。这样构建起来的教学目标体系具有规范性和科学性、客观性和具体性、系统性和递进性。

教学目标体系克服了教与学的盲目性、随意性,客观上对中小学的教学过程起指导作用。“实践证明,目标教学的优越性突出表现在:(一)教学过程有了‘序’。教学目标体系的系统性和递进性,决定了目标教学非常讲究在不同阶段准确地把握教学要求在广度、深度与难度上的层次性,并强调教学阶段的递进性及其累积效应与整体效益。目标体系的‘早知道’使教师对教学进程变得胸有成竹,不再盲目地赶进度、不再追求局部拓宽加深。他们按照目标的顺序,从一个知识点、一个单元开始扎扎实实地打基础,使学生产生更多的成功感,增强信心,拾级而上。(二)教学内容得到了精选与充实。教学目标体系体现的是课程标准的具体化、教材内容的结构化、教学要求的层次化,尤其是它选编课本中的范例、习题作为各阶段教学与训练所达到的水平标志,因而加强了教师对大纲与教材的钻研和掌握。目标教学体现了一种‘打靶’意识,把教学各个环节各个因素的‘火力’都有效地集中于教学目标之上,坚持排斥一切游离于目标之外的教学行为。这样使学生积极主动、精力集中地去完成既定的目标,这不仅使教学质量有了保证,教学效率也大大提高了。”<sup>[7]</sup>

总结全国各地实施目标教学的经验,可将课堂目标教学的一般模式概括为五个环节:制定课时目标—前提诊断—展示目标—实施目标—检测目标<sup>[8]</sup>。(1)制定课时目标就是确定课堂教学的知识点和能力训练的内容,并且用可以检测的学习结束时的学习行为加以具体描述。一般的方法和策略可以概括为“分析内容,抓出要点,明确要求,对应验证”。(2)前提诊断是目标教学不容忽视的一个环节,是课时目标得以实施的前提和保证。其要求是在新课开始前,教师用几分钟时间为绝大多数学生解决认知障碍。(3)展示目标就是在教学前教师将教学目标明白准确地向学生传达。展示目标的过程就是把教师心中的目标转化为学生心中的目标的过程。目标教学的要旨在于通过目标引导学生的学习,把目标当成教与学的结合点,用目标调控教学。(4)实施目标是目标教学的主体部分,由“定向教学”和“达标练习”两项基本教学活动组成。其主要任务是利用目标化、意义化(充分利用发掘知识本身的智力价值)的材料,采取行之有效的方式、方法,切实有效地进行目标教学,实现各个具体教学目标。所谓定向教学就是围绕具体目标组织教学,教学中提出的问题、引证的材料都必须与目标确立的水平相当,教学活动采用的手段和措施都必须围绕既定的教学目标展开。达标练习是达成目标的重要手段,它有助于从应用的角度实现目标。(5)检测目标是目标教学中不可或缺的有机组成部分,旨在“当堂检测”,了解课堂教学效果,诊断学习问题,掌握学生的目标达成情况。

可以说,目标教学已成为我国教学实践依循的基本方法,但是,目标教学也存在着不足。

首先,目标教学难以建构科学有效的教学目标。“布卢姆等人将教学目标分为三大类:知识及其运用的认知领域;对学习的情绪反应和价值倾向的情意领域;由心智活动控制物体活动的动作技能领域。”<sup>[9]</sup>但“情意领域”与“动作技能领域”呈现出复杂的特性,其结构乃至基本内容都难以从心理学和逻辑上加以论证与研究,在实践中也难以操作,因此,对情意领域与动作技能领域的研究远不如认知领域。布卢姆等人的教育目标分类理论对我国目标教学的影响力仅局限于认知领域。就认知领域而言,布卢姆将教学目标不断地进行分解,最终形成了数百个目标,目标的“细化”常常导致教师在具体的教学过程中无所适从。并且,为了使教学目标易于“操作”,目标教学就“强调以行为动词来定义目标,这样一来,就不可避免地具有内在逻辑联系的知识人为地分开,最终导致学生只能孤立、片面地看待事物、认识事物”<sup>[9]</sup>。此外,由于将认知目标与情意动作技能目标加以区别,也会“导致智育与德育、体育的分家。目标教学关注的是直接目标,就会忽视许多非常重要的间接目标(如学科思想、意识、个性等)。总之,正像布卢姆自己所说的,‘人们无法预料教学所产生的成果的全部范围,没有预料不到的成果,教学也就不成其为一种艺术了。’这就要求我们在实施目标

教学时,必须重视非目标教学,把目标教学与非目标教学有机结合起来”<sup>[9]</sup>。

其次,目标教学难以发挥教师教学的主动性。有意或无意拔高目标是目标教学的常态。目标的实现依赖于教学的实施,由于目标的既定性,教学活动难以根据课堂的实际情况不断调整目标,更由于教师一般是针对预先确定的目标按图索骥、按部就班地进行教学,师生行为局限于目标的实现。因此,目标教学严重地限制、束缚了教师教学的主动性和创造性。就学生的学习而言,其基本的活动就是验证目标,目标的价值高于一切。实际上,目标教学导致“教学过程”被忽视,导致学生课堂学习中生动活泼的创造性思维过程被忽视,导致教学变成枯燥的既定的行为过程。

笔者认为,教学目标的制定是教学活动的环节。充分发挥教师的主导作用和学生的主体作用是目标制定与实施的着眼点和落脚点。“离开师生的主导性和主体性,目标是不会发挥任何价值作用的,也只有依赖于师生创造性和能动性的教与学的活动,才能达成目标。总之,我们必须切记:教学是一门艺术,是一种创造性的劳动。”<sup>[9]</sup>

提出知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观相统一的“三维目标体系”,是新课程改革在教学目标方面的新突破。“三维目标体系”的提出,一方面使目标设置更为全面,有利于培养全面发展的学生;另一方面有利于教师在实践中根据教材和学生的实际情况,确定相应的教学目标,并通过教学活动实现目标。“三维目标体系”的提出实际上是对原有的目标教学的彻底改变,而通过“三维目标体系”的研究与实践,也使得目标教学改革有了新的方向。

从未来的发展趋势看,目标教学作为改革开放以来的一种有代表性的教学改革,仍然需要注重目标本身的研究。虽然新课程改革提出了“三维目标体系”,但是,究竟三维目标的深刻含义是什么、三维目标包含的具体内容是什么以及目标之间存在怎样的关系等问题,都需要从理论上进行更加深入的研究。从实践看,教师如何设置目标、如何避免所设置的目标成为摆设、如何通过具体的教学实现目标以及如何评价目标的实现程度等问题,都是值得进一步研究和通过各种实践加以总结的。

### 三、情感教学模式

所谓情感教学,是指教师在教学过程中充分发挥情感因素的积极作用,通过“情知互促”,增强教学效果,达到多方面促进学生发展的目的。从教学活动中“知情交融”的角度来分析教学现象,并提出相应的教学理论和教学方法,是情感教学的关键所在。“从现实角度上说,情感教学是对教学实践中长期以来普遍存在的重认知因素、轻情感因素的不合理现象的一种矫正。”<sup>[10]</sup>

正如前苏联教学论专家斯卡特金所指出:“我们建立了很合理的、很有逻辑性的教学过程,但它给积极情感的食粮很少,因而引起了很多学生的苦恼、恐惧和别的消极感受,阻止他们全力以赴地去学习。”<sup>[11]</sup>以学科为本位的传统教学,其一大弊端在于教育的非感情化,即在教学过程中,只强调学生对客观知识的记忆、理解和掌握,而忽视教学活动中学生的情绪与情感体验。

20世纪80年代以后,情感教学进入我国教学改革的领域。我国教育理论界在这方面的觉醒以1982年冷冉在《教育研究》上发表的《谈“情·知教学”》一文为标志。

在理论上,情感教学所涉及的各种要素以及教学进程,成为理论家关注的主要方面,并形成了各种理论观点。在实践上,出现了以于漪、斯霞等教师为代表的“情感派”教学以及以上海市第一师范附属小学为代表的注重“愉快教学”的学校。“愉快教学,简单地说,就是研究在整个教与学的活动中怎样让儿童愉快地学习、思考,在愉快中获得知识,在愉快中锻炼动脑动手的能力,在愉快中教会学生‘学’,在愉快中培养学生当学习的主人。”<sup>[12]</sup>另外,由李吉林首创并倡导的以“情”为经、以“境”为纬的“情境教学”,为学生创设了充满智慧和情趣的空间,促进了学生智力与情感的和谐发展。情感教学沿着“情境教学—情境教育—情境课程”逐步向前发展,体现了强大的生命力。之后,情感教学由重视情感因素转向重视非智力因素及其在教学中的作用,逐步成为我国中小学教学改

革的一个主要趋势。

将情感引入教学,并强调情感在教学过程中的地位和作用是情感教学的基本主张。它的主要内容包括以下三个方面:

(1)强调教师情感的投入。教师情感的投入,是保障教学质量的重要因素。众所周知,如果教学中教师没有情感的投入,冷漠、呆板,目空一切,忽视学生需求,那么,这样的教学就会导致学生难以投入到学习之中,而教学质量也难以提高。在课堂教学中,我们常常看到有的教师只关注知识的传授,师生之间难以交流。因此,这样的课堂难以取得应有的效果。学生进入学校,不仅接受知识,而且也应当接受教师情感的陶冶,而缺乏情感投入的教学,则容易在师生之间形成隔膜,使课堂教学缺乏生动、活泼的气氛。

除了教师情感的投入之外,善于挖掘隐含在中小学各科教材中丰富的情感因素,也是教师的基本功之一。我们知道,任何教材,都隐含着各式各样的情感因素,而教师善于挖掘这些因素,则能够丰富学生的认知体验,提高学生的认知能力。

(2)注重师生情感的相互交流。教学论研究表明,教学的过程是师生之间知识的交流过程,同时也是情感的相互交流过程。富有成效的教学,不仅仅是教师传授教材中的知识以及学生学习与掌握这些知识,更重要的是,应当建立新型的师生关系。只有建立融洽、民主、和谐的师生关系,才有助于学生在课堂上表现真实的自我,展现自己的个性,自由发表观点,深入思考问题,并创造性地解决问题,从而在教学中获得安全感、成就感和愉悦感。

在传统教学中,教师总是带着社会赋予他们的“职业特权”,凌驾于学生之上,以种种神圣的借口,心安理得地压制、强迫、役使学生,限制学生的行为范围。此种单向度的、缺乏人性的师生关系,“严重地剥夺了学生的自主性,伤害了学生的自尊心,摧残了学生的自信心,由此导致学生对教师的怨恨和抵触情绪,师生关系经常处于冲突和对立之中”<sup>[13]</sup>。因此,改变传统的师生关系被提到议事日程,甚至被教育界的有识之士认为是当前我国教学改革的核心。师生关系应该恢复到“人的关系”上来,恢复到与人类道义和社会发展趋势相一致的轨道上来。重建人道的、和谐的、民主的、平等的师生关系与营造宽松的、自由的、愉快的课堂气氛是当前课堂教学改革的一项重要任务。

(3)注重发挥学生“情意因素”的积极作用。心理学研究表明,“学习过程是以人的整体的心理活动为基础的认知活动和情意活动相统一的过程”<sup>[14]</sup>。认知因素和“情意因素”在学习过程中同时发生交互作用,共同构成学生学习心理的两个不同方面,并对学生的学习活动产生重大影响。“情意因素不仅决定着学生学习的自觉性和能动性水平,促进学生知识的掌握和智能的发展,还对形成学生以学为乐、乐此不疲的良好学习态度有着巨大的推动作用。正因为如此,赞可夫强调指出:‘教学法一旦触及学生的情绪和意志领域,触及学生的精神需要,这种教学法就能发挥高度有效的作用。’传统教学的主要弊病之一就是忽视学生学习过程中的情意因素,而情感教学则非常注重激发、调动学生学习的积极情感和意志力量,努力改变学生在教学过程中情意活动的状态,变消极状态为积极状态,从而促使学生全身心地投入到教学过程中。”<sup>[14]</sup>

情感性教学一方面把学生情感的激发和调动作为提高教学活动效果和效率的手段,但应当注意的是情感的激发和调动是为学生的认知发展服务的,单就这一点而言,情感性教学较之传统教学也是一大进步。不仅如此,“情感性教学另一方面是以直接促进学生的情感发展为目的的,在这里情感发展本身即是教学的目标”<sup>[14]</sup>。

新课程改革以来,对“情意因素”的认识及其在教学过程的作用被提到一个新的高度。就情意因素的内涵而言,新课程提出了情感、态度、价值观三个要素,且将情感与知识、技能、过程、方法相提并论,这表明情感同态度、价值观同等重要,而情感发展本身也已经成为一个重要的教学目标。

虽然情感教学作为一种中小学教学改革模式,强调将情感看作是重要的教学因素,并且提出了各种解决问题的方式与方法,但是,就中国当前学校教学实践来看,情感教学仍然是“软肋”,其不足

主要体现在以下三个方面：

(1)过于注重认知训练而忽略情感培养。在中国,应试教育是学校教育的典型表现形式,其关注的主要是学生认知能力的发展。这主要是由于受到科技理性的影响,人们普遍认为科技可以改变一切,也能造就美好的世界,于是,技术性学科成为学校的重要课程,加上人文精神的低迷,导致中小学教学改革主要关注的是认知训练,而情感的养成则成为认知训练的附庸,其结果是有抑郁、孤僻、自卑、胆怯、自私、冷漠、不诚实、不自信等心理问题的学生大量存在。这实际上从另一方面说明,实施情感教学已刻不容缓。

(2)情感教学内容被思想政治教育所掩盖。情感教学应基于学生的实际,以学生的情感培养为重点,以道德养成为目的。但是,现实中的情感教学却充斥着大量的与学生生活实际相去甚远的内容,甚至一些虚假、陈旧的思想内容成为教学的重点。这必然导致学生缺乏学习兴趣,难以获得应有的教学效果。

(3)情感教学方法缺乏针对性。情感教学强调关注学生心灵的成长,因此,注重潜移默化应是情感教学的重要方式,而体验则应成为学生学习的重要方法。然而,现实的情感教学主要以教材为主,以教师说教为主,以形式化的小组合作为主,导致的结果是学习效率低下、学习效果不佳。因此,改变现有的教学方式,是今后情感教学改革的重要方向。

总之,学生情感的培养是促进学生健康成长、全面发展的需要,因此,应该通过实施情感教学改变以往教学中只关注认知发展和知识传递的教学模式,注重学生情感的培养。由于情感是人生的重要内容,因此,未来的情感教学也必然是学校教育的重点。这就需要对情感教学及其相关的概念进行更加深入的研究,将理论观点明晰化,关注学生情感在现实中的表现形式,特别是注重情感的多样性与个性化,注重情感教学方式的针对性。

#### 四、主体性教学

“以学生发展为本”是世界教育发展的潮流,如何实现“以学生为本”则有着多种途径与方式,而主体性教学改革就是其中的典型代表。在我国中小学教学改革中有着多样化的以主体性教学为名的改革模式,而由北京师范大学裴娣娜教授主持的“少年儿童主体性发展实验”即“主体性教学改革实验”,则成为影响力最大且至今仍然在教学实践中发挥着重要作用的一项教学改革模式。

主体性教学的“衍生”与发展,以当代西方教学改革经验和哲学研究成果为依据,结合中国教育的传统与当代发展现状,确立了两个基本主题:一是学生是教学活动的主体;二是教学以培养学生的主体性(主要包括主动性、创造性和独特性)为目的。其实,这两个主题是相辅相成的,即教学既依赖于学生主体性的发挥,又以培养学生主体性为目的。基于这样的主题,主体性教学改革强调,教学要以学生为主体,调动学生主动学习的积极性,培养和不断提高学生的主体性。

主体性教学的核心观点是:学生主体是指“能动地参与教育活动的个人,主要是发展中的少年儿童”<sup>[15]</sup>。主体性包括自主性、能动性、发展性。

主体性教学改革提出如下教学理念:

第一,让学生成为主体。20世纪80年代末,我国理论界出现了关于教学主体的讨论,其基本的观点是,学生主体是相对而言的。所谓学生主体,是指学生是学习的主体。对此,主体性教学认为,学生不仅是学习的主体,更是整个教学过程的主体。学生是主体,并不排斥教师在教学中的主导地位,而是强调教师在课堂教学中应以发挥学生主体性即学习的主动性和积极性为根本。具体而言,“通过创设宽松和谐的学习情境,激发学生的学习兴趣,培养学生的问题意识;在课堂上,重视教学中的操作与活动,鼓励学生主动积极参与;尊重学生的个性与才能,关注个体差异,满足学生发展的不同需要;洞察学生的内心情感世界,培养学生自我反思、自主调控的能力;给学生提供自我表现的机会,培养学生质疑问难的精神,鼓励学生大胆创新”<sup>[16]</sup>。传统教学常常将学生看作是接受知

识的容器,认为学生只能不断接受教师传授的知识内容。因此传统教学更多关注的是教师怎样教的问题,而忽略学生怎样学的问题。主体性教学则提出,教师应当实现教学观念的转向,即转向对学生学习的关注。

第二,让学生主动参与到教学之中。激发学生主动参与教学活动,意味着促使学生以独立个体的角色主动参与教学。主体性教学以学生的主动参与为基础,如果脱离学生的主动参与,则不称其为主体性教学。让学生主动参与到教学之中,应当做到:创造条件让学生体验知识探究的全过程,使学生能够切实理解、掌握知识,进而能够灵活运用知识解决问题。我们知道,如果学生所获得的知识均是书本上的外在于自己的知识,那么他们只能通过死记硬背去“掌握”。当今教学的主要“缺憾”在于学生对知识的背景、产生缺乏认识与体验,导致学生缺少探究精神,缺乏提出问题与解决问题的能力,更在创新能力上显得不足。为了让学生主动参与到教学过程之中,有人总结了让学生主动参与的几种形式:“创设情境—初步参与,引导自学—独立参与,组织交往—合作参与,精讲解疑—深入参与”<sup>[17]</sup>。为了让学生主动参与,教师应注重培养学生的参与意识和参与能力。

第三,转换学生的学习方式。现代教学认为,教学是基于知识传递的合作与交往过程。“教学就是合作与交往”已经成为当今教学认识论的主要观点,合作与交往的价值体现在能够使学生通过他人反观自己,以促进正确价值观的形成,进而养成积极的自我体验、符合实际的自我评价和主动的自我调控能力。在教学实践中,合作学习已经成为一种重要的学习方式。一般来说,通过合作学习,不仅可以解决学生学习上的问题,还可以在合作过程培养学生的合作意识与合作能力。在传统教学中,教师一般将注意力集中在学生学习的问题上,而忽略学生合作意识与能力的培养,所以,在转换学生学习方式的过程中,教师应当重视学生小组成员的安排,并注重引导学生的合作意识,培养学生的合作能力。

第四,引导学生自主学习。学习,不是复制知识,而是自主建构知识、“体悟”科学方法的过程,是一种“自主”的过程。学生自主学习能力的养成,需要教师的合理引导,主要包括引导学生自主建立学习目标、自主选择学习内容、自我调控学习进程、自主评价与反思学习结果。在自主性学习过程中,教师应当注重引导学生树立科学和批判精神,敢于质疑任何权威;注重培养学生的问题意识,鼓励学生善于发现问题、提出问题,形成反思的意识和习惯。培养学生自主学习,需要教师在日常教学中注重引导,让学生在预习、上课、练习等环节都能自我调控。

第五,培养学生的创造性。学生的创造性是学生发展的一个重要方面,这种创造性不仅体现在学生解决各种问题的差异性和多样性上,而且体现在学生学习的每一个环节上。学生创造性的培养与发挥,使学生的学习过程充满想象,充满探索性和体验性。

第六,让学生体验成功。“心理学研究表明,一个人若能体验成功,就会激起无穷的追求意念和力量。苏霍姆林斯基说过:‘一个孩子如果从未品尝过学习劳动的欢乐,从未体验克服困难的骄傲——这是他的不幸。’”<sup>[18]</sup>让学生体验成功就是让学生在教学中获得更多的快乐。这就要求教师不仅在教学各环节的组织上兼顾学生的心理,而且要求教师在评价方式上作出改变。

根据主体性教学理念,我国中小学开展了主体性教学实践,并总结出一套主体性教学模式及相应的操作程序。概括起来,主体性教学的操作程序如下:

(1)创设情境,明确目标。主体性教学将学生主动参与课堂教学作为首要任务,而要使学生真正投入到课堂教学中,则需要教师创设相应的教学情境,其目的在于激发学生的学习动机,使学生对即将学习的内容产生兴趣以及让学生主动发现问题。在主体性教学实践中,创设情境的方法主要有试验、提问、设置矛盾冲突等。

教学目标是通过教学而要达成的结果。在教学中,教师应当向学生明示教学目标,使学生在课堂教学中有的放矢,增强学习的针对性。明确目标主要针对现实的中小学教学中多数教师不向学生说明教学目标而导致学生学习目的不清楚、出现低效甚至无效教学的情况而提出的。



(2)主动参与。主动参与主要是调动学生学习的主动性与积极性,这就需要教师一方面通过与学生的交流、沟通,形成和谐的师生关系,同时,通过改变现有的课堂规范,培养学生的参与意识和能力,使学生愿意参与到教学之中;另一方面,通过精心安排教学进程与组织教学内容,使学生在课堂上“有事可做”,提出疑难问题,并尝试去解决与探究,进而主动参与到教学之中。

(3)自主探究,合作交流。自主探究主要包括学生的自学与独立思考。“教”是为了“少教”或者“不教”,这是主体性教学的发展方向。要做到这一点,离开学生的自学是不可能的,因此,自学成为一种主要的学习方式。教师应当注意培养学生的自学意识和自学能力,并教给学生各种自学方法,不仅让学生知道怎样自学,还要让学生学会自学。

自主探究就是要让学生学会用自己已有的经验和正确的思维方式解决各种问题。因此,学生对探究过程的反思就成为教师应当关注的问题,即教师应当引导学生对自己在解决问题时所犯的的错误以及自己解决问题的思维过程进行反思,从而使学生掌握解决问题的正确方法,同时又能形成自己独特的思维方式。

合作交流的目的在于解决各种问题以及让学生学会分享。为此,教师应当合理安排小组成员及角色,指导并解决小组合作中出现的问题,组织、引导小组交流,注重归纳总结。

(4)拓展练习,分层指导。拓展练习的目的在于使学生能在学习课堂教学内容的基础上,在知识掌握、能力提高等方面有所突破。这就需要教师精心设置各种练习题,注意练习量和练习时间。

分层指导是主体性教学的一个重要内容,其主旨在于使每一个学生都能参与到教学之中,并获得主体性的发展与提高。这就需要教师对所有学生的具体情况加以把握,为每个学生提出适当的学习目标,解决每个学生独特的问题。

(5)自我调控,大胆创新。自我调控能力是学生主体性发展的一个重要因素。因此,教师应注重对学生意志品质与创新精神的培养,让学生将注意力集中于自己所选择的事物上,并注重培养学生战胜困难的能力。此外,教师还应注重培养学生的创新能力,培养学生的发散思维和质疑精神,鼓励学生发表不同见解且敢于打破常规。

影响学生主体性的因素较多,而教师在实际的操作过程中有多种选择和不同的关注焦点。因此,主体性教学的操作程序也并非只有一种,这就要求教师在教学实践中灵活运用。

主体性教学改革更多表现在教学观念上。这一教学观念被学界普遍认同,并在教学实践中得到运用。主体性教学观念盛行的原因在于它符合多数学者甚至一线教师的教育理想。在主体性教学改革倡导者看来,凡是能增强学生独立性、自主性和创造性的教学,都可以被看作是主体性教学。此外,由于主体性教学改革是观念性的,这就从观念上为学校 and 教师开展各种促进学生主体性发展的教学实践提供了依据和各种可能性。换言之,学校和教师可根据这一教学观念,探寻各种促进学生主体性发展的教学策略、方式、方法。影响主体性(自主性、创造性与独特性)的因素具有复杂性和多样性,且在教学实践中存在多种发展的可能性。因此,在培养和发展学生主体性的过程中,主体性教学就成为教师不断探索与研究的方向。

毋庸讳言,主体性教学依然存在诸多不足之处。主体性教学过于强调教学的理想化状态,难以形成一整套行之有效的教学模式,因此,教师在教学实践中往往无法实施。从现实的课堂教学看,发挥学生主体性,培养学生的主动精神与创造性,已经成为多数学校教学改革的方向,或者成为学校教育科研的主题。但是,多数学校口头上说是发挥学生的主体性,实际上却表现出“教师中心主义”倾向。有的教师为了实现主体性教学所倡导的“转换学生的学习方式”,就在课堂上不断变换教学方式,虽然让课堂气氛活跃起来了,却没有真正关注学生的学习,没有认识到学生的学习是一种“内隐学习”。有的教师以“主体性教学必须关注全体学生的发展”为口号,实际上只关注优秀学生,而忽略全体学生特别是差生的共同进步。

总之,学生的主体性是学生学习和生活应具备的重要品质,而主体性教学则注重培养学生的这

一重要品质,因此,主体性教学必将成为今后教学改革的重点和发展方向。但是,应该指出的是,主体性教学还需要在实践中不断探索各种方法和多样化的途径,从而真正为广大教师所接受,也只有这样,才能培养和发展学生的主体性,才能真正发挥学生的主体作用。

## 五、生命性教学模式

自叶澜教授发表《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化》(见《教育研究》1997年第9期)后,“生命活力”就成为教学研究的一个时髦名词,且具有很大的吸引力。此后的教学改革无不关注这一命题。叶澜教授认为,教学研究与教学改革“必须突破(但不是完全否定)‘特殊认识活动论’的传统框架,从更高的层次——生命的层次,用动态生成的观念,重新全面地认识课堂教学,构建新的课堂教学观,它所期望的实践效应就是:让课堂焕发出生命的活力。”<sup>[19]</sup>

传统教学将课堂定位为知识传授、能力培养的场所以,现代教学则把课堂理解为生命成长、人性养育的殿堂。生命性教学体现了传统教学观念向现代教学观念的“转向”。教学应当尊重生命的独特性、注重生命的成长性、发挥生命的自主性以及关注生命的整体性。简言之,当我们从生命的视角审视课堂时,就会得到这样的结论:课堂就是生命的自我展示、不断成长与自主发展的场所,教学就是要使学生获得对当下及未来生命发展具有意义的思想、知识和能力。

生命性教学提出让课堂焕发出生命活力,已经从叶澜教授一开始提出的一种观念,转变为各种实践。这种转变体现在由叶澜教授所主持的“新基础教育改革”实践中,具体表现为“四个还给”和“三个转变”。“四个还给”指:(1)把课堂还给学生,让课堂焕发出生命的活力;(2)把班级还给学生,让班级充满成长的气息;(3)把创造还给老师,让教育充满智慧的挑战;(4)把精神发展的主动权还给学生,让学校充满勃勃生机。“三个转变”指:(1)奉行以尊重生命为核心的教学观念,促进教学观念的转变;(2)改变日常教学与班级活动方式,促进教学方式的转变;(3)倡导充满生命活力的生存方式,促进师生在生存意义上的转变。同时,这种转变也表现在为数众多的以生命性教学为主题的教学改革实践中。

作为一种教学改革模式,生命性教学提出并强调以下教学理念:

第一,教学是师生共同成长的过程。众所周知,课堂是实施教学的主要场所。在课堂上,教师根据课程标准与教学计划,通过知识的传授,完成教学任务,达到教学目标。课堂教学的这一价值取向,左右着我国多年来的教学改革。生命性教学则认为,“对于学生而言,课堂教学是其学校生活的最基本的构成部分,它的质量,直接影响学生当前和今后的多方面发展与成长;对于教师而言,课堂教学是其职业生活最基本的构成部分,它的质量,直接影响着教师对职业的感受、态度和专业水平的发展、生命价值的体现”<sup>[19]</sup>。这一教学观念包含着两个方面的内容:一方面,课堂教学的过程,是学生学习、生活乃至其生命成长的过程,学生在学校生活的经历,对其未来发展意义重大;另一方面,课堂同样是教师生命成长的地方,传统教学只关注教师如何培养学生,并强调教师应当像蜡烛,主张教师奉献自我,却忽略了教师也是作为生命个体的存在。因此,生命性教学主张关注教师的生命成长,强调教师应当怀有上好每一节课的强烈愿望,通过科学合理的教学活动,促进学生健康发展,实现教学价值,进而实现教师自己的生命价值。

第二,教学是师生共同建构知识的过程。建构主义认为,对学生学习最有益的知识是学生自我建构的知识。按照这一理论观点,教学就需要教师努力帮助学生去建构知识。“师生作为拥有不同知识背景的个体,作为现代社会中生存着的人,他们会在沟通与合作中进行知识的共享、心灵的碰撞,共同建构知识的意义。”<sup>[20]</sup>促进知识的传授与建构知识的意义是教学的基本价值所在。因此,生命性教学不仅关注教师如何传授知识、学生如何学习知识,更为重要的是关注师生对知识意义的解读。

第三,课堂教学的目标应体现全面性。在教学实践中,教师常常将课堂教学目标局限在发展学生的认知能力上,且为培养学生的认知能力煞费苦心,却忽略了学生的全面发展。有鉴于此,生命

性教学强调课堂教学的目标应体现全面性,一方面强调教师通过激发学生的求知欲和学习兴趣,使学生能全身心地投入到教学活动中,并在活动中体验学习的苦与乐;另一方面强调通过课堂教学使学生获得全面发展。

第四,课堂教学是师生交往互动的过程。教学归根结底是一种交往活动,以交往为载体,并且以交往为必不可少的手段。在教学实践中,我们常常看到教师的教学行为主要是一种“表演行为”,这种表演可以体现教师的教学技能或是“塑造角色”的能力与水平,但整个教学过程缺乏学生的参与。交往与互动不仅意味着教师必须实现自身角色的转换,成为和学生平等的对话者,而且还意味着教师应通过教学设计,适时调动学生的参与积极性,从而真正实现师生之间的互动。

第五,教学设计以关注生命为基础。无论如何,教学的实施必须以教学设计为基础,但如何设计教学,就涉及教学理念与设计技术的问题。因此,无论是对教学内容的组织、方法的选择,还是对师生共同活动的方式与过程,都应加以精心设计。生命性教学的设计应主要考虑通过启发学生的思维,引导学生感受生命的成长、获得学习的经验,使老师和学生的创造性在教学过程中得到充分发挥。概言之,生命性教学改革强调教学设计应当为师生在教学过程中发挥创造性提供条件,强调关注学生个体差异,为每个学生的生命成长提供帮助与支持。而教学的实施过程,则是教学设计方案的具体实施,且因教学情境的不同而生成性地得到推进。

在以上理念的指导之下,生命性教学提出了以下教学策略:

(1)注重教学目标的多元化。由于生命是知、情、意、行相统一的个体,这就决定了课堂教学目标的整体性、多样性与发展性。生命性教学强调教学目标多元化。在现实的教学中,教师应当注重教学目标设计中的多元价值取向,不只是关注某一类型教学目标的达成,而是要根据学生情况、教材内容等制定出适合教学情境、促进学生全面发展的教学目标。

(2)注重教学内容的生活化。生命性教学关注学生对各种学习材料的体验,这不仅要求教师在课堂教学中注重通过教学形式的变换,使学生产生探究知识的兴趣,而且要求教师注重学生知识的生成过程,并与学生自己的生活实践相联系。

要做到教学内容生活化,首先,要让学生在具体的情境中去体验与感悟,因为在具体的情境中,学生对知识的体验与感悟会更加深刻;其次,要将“知识世界”与学生的“生活世界”挂钩,使学生在知识的学习过程中烙上自身生活的烙印,从而有助于改善学生当下的生存状态和生活质量;再次,要加强课堂教学与社会实践之间的联系,这就需要教师在传授知识的同时,有意识地介绍知识生成的背景与过程,并鼓励学生去大胆探究与发现问题<sup>[21]</sup>。

(3)注重教学过程的生成性。富有成效的教学应该是师生及多种因素之间相互作用、共同推进的动态发展过程。教师应在教学过程中全身心地投入,通过倾听、领会、预测,提出各种富有启发性和开拓性的问题,智慧地应对教学中的各种实际问题,从而促进课堂教学中的师生交流,发现问题,纠正错误。

教学的动态生成是以开放性的教学设计为基础的,如果教学设计过于呆板,就会使课堂教学局限于教学设计的固定模式,而缺乏教学的创造性和艺术性。

(4)注重教学活动的体验性。强调学生身体的参与性,是生命性教学活动的重要特征。“学生不仅要用自己的头脑思考,而且要用自己的眼睛看,用自己的耳朵听,用自己的嘴说,用自己的手操作,即用自己的身体亲自经历,用心灵亲自感悟。这不仅是理解知识的需要,更是激发学生生命活力、促进学生生命成长的需要。要重视学生的直接经验,充分调动学生的直接经验和生活世界去感知教材,去思考和理解问题,这样的课堂教学才符合维果茨基提出的学生思维的‘最近发展区’。学生如果不具备感知、思考、理解新的学习问题的经验背景,是难以进行学习的。”<sup>[22]</sup>

(5)注重教学方法的对话性。生命性教学倡导对话教学。“在对话中,教师与学生、学生与文本之间不再是认识与被认识、灌输与被灌输、征服与被征服的关系,而是一种平等、民主、充满爱心的

双向交流关系。教学活动是一种人与人之间平等的精神交流,通过理解和对话,获得人生体验和生  
活智慧的过程。在学生的学习中,学生与文本之间不是对象性活动中的那种生硬的主客体关系,而  
是一种我和你、主体与主体之间的平等对话和交流关系,它是学生与文本之间、现实与历史之间、现  
代文化与传统文化之间意义联系的纽带。”<sup>[23]</sup>

从总体来看,生命性教学就是追求人的生命价值,认为课堂教学应当关注人的生命成长,使师  
生共同获得知识、能力、人格等方面的和谐发展。这样的理念有助于传统教学中过于关注学生而忽  
视教师、过于关注学生认知能力的发展而忽略他们多方面的需要与发展、过于关注教学结果而忽略  
教学过程中师生的生命体验等倾向得到纠正。生命性教学不仅要求教师在思想上顾及学生多方面的  
成长,顾及生命活动的多面性和师生共同活动中多种组合方式与发展的可能性,而且还要求师生  
在这一理念指导下开展各种教学活动,并从活动中感受生命的灵动与成长。但是,这并不是说教学  
就没有一定的规范,而是强调师生在充分遵循教与学的基本规范的前提下,创造性地开展各种活  
动。在这一过程中,生命性教学反对教师对整个教学的控制,提倡并鼓励学生充分调动自己的经验  
和创造力去寻求知识的建构,要求教师通过运用多样化的教学方法与策略,合理组织与安排,真正  
实现生命性教学。

不过,从生命性教学的理论与实践研究来看,各种以生命性教学为主题的教学策略,大多延续  
了我国改革开放以来的教学改革研究成果,没有取得实质性的突破。而在教学实践中,则容易出现  
以关注人的生命成长为借口而“牺牲”教学的规范性、以教师的成长与发展为幌子而忽略教师基本  
技能等现象,或过分强调“课堂就是生命展示的地方”而过多关注探究性教学活动,缺乏对教学中知  
识的强化与传授。

## 六、“先学后教”教学模式

传统教学都是先教后学或边教边学,教师怎么教学生怎么学,教师教多少学生学多少,教师的  
“教”支配、控制学生的“学”,“学”无条件地服从“教”,这种教学模式抑制、消解了学生学习的主动  
性、自主性和创造性。1980年以来,出现了一种与之相对的教学模式,即变“先教后学”为“先学后  
教”。特别是近些年,随着“洋思模式”、“杜郎口模式”和“东庐中学现象”的出现,“先学后教”模式在  
全国掀起了一股浪潮,影响广泛且深远。实际上,以“先学后教”为表现形态的教学改革多种多样,  
其中影响较大的有:

(1)尝试教学。尝试教学是上世纪80年代开始一直延续至今的一种教学改革,对我国中小学  
教学的影响较大。尝试教学的基本理念是“先练后讲,先试后导”<sup>[24]</sup>。简单地说,尝试教学不是教  
师先讲,而是让学生在已有知识的基础上先尝试练习,在尝试过程中教师指导学生自学课本,引导  
学生讨论,在学生尝试练习的基础上教师再进行有针对性的讲解。它的教学基本程序可分为五步:  
出示尝试题、自学课本、尝试练习、学生讨论、教师讲解。

(2)卢仲衡推崇的“自学辅导教学”<sup>[25]</sup>。卢仲衡运用心理学原理,在初中数学教学中进行了改  
革实践,其着眼点是以培养学生的自学能力为基础,发展学生的智能。这一教学改革总结出如下教  
学程序:第一,启发,就是教师提示当天课堂学习的重点和难点;第二,阅读课本,就是让学生自己阅  
读课本;第三,练习,就是让学生在阅读课本的基础上做相关的练习题;第四,当场知道结果,就是在  
学生做了练习题之后,让学生当场对照答案,更正错误;第五,小结,就是教师在下课之前总结当天  
课堂学习的内容。

(3)黎世法倡导的“异步教学”。异步教学是一种关注学生的学习过程、让学生在教师指导下自  
主学习的教学模式。其主要的步骤是:第一步,自学,就是学生自己读课本;第二步,启发,就是教师  
针对学生提出的问题进行适当的点拨;第三步,复习,就是学生回头梳理一下自己已经学了哪些内  
容,检查有没有遗漏的地方;第四步,作业,其实就是学生做练习题;第五步,改错,这一步相当于卢

仲衡老师强调的“当场知道结果”，要求学生做了练习题之后，同学之间相互改错；第六步，小结<sup>[26]</sup>。

(4)魏书生提倡的“六步教学法”。这同样是一种注重教学过程、以培养学生自学能力为主旨的教学模式。魏书生通过多年教学实践，将这一教学模式的操作程序概括为定向—自学—讨论—答疑—自测—总结。定向：确定课堂教学内容的重点、难点，使学生心中有数，明确学习方向；自学：学生根据学习的重点和难点自学教材，独立思考，自己寻求答案；讨论：学生前后左右每四人为一组共同讨论和研究在自学中没有解决的问题；答疑：立足于学生自己解答疑难问题，由每个学习小组回答一部分问题，然后由教师回答剩下的疑难问题；自测：学生根据定向指出的重点和难点以及学习后的自我理解，自拟一纽约需十分钟完成的自测题，由全班学生回答，自己评分，自己检查学习效果；总结：下课前，每个学生口头总结一下这节课的学习内容和自己的主要收获，教师选择有代表性的学生讲述自己的学习过程和收获，使学生获得的知识得到强化<sup>[27]</sup>。

(5)“洋思中学教学模式”。江苏省洋思中学通过多年实践，总结出“先学后教，当堂训练”<sup>[28]</sup>的教学模式。这一教学模式将课堂教学分为五个环节：①教师提出每一堂课的学习目标和自学要求；②学生根据自学要求自学，教师巡视发现学生自学中的问题；③学生汇报自学结果（差生优先）；④学生讨论；教师分析学生自学结果，纠正学生错误；⑤学生完成当堂作业，教师当堂批改作业。

(6)“杜郎口中学教学模式”。山东省杜郎口中学作为“先学后教”课堂教学的典型，提出了“三三六自主学习模式”<sup>[29]</sup>，在全国范围产生了较大的影响。所谓“三三六”，是指课堂教学的三个特点、三个环节和六个步骤：三个特点即“立体式、大容量、快节奏”；三个环节指“预习、展示、反馈”；六个教学步骤分别是预习交流、明确目标、分组合作、拓展提升、穿插巩固、达标测评。

(7)“东庐中学的讲学稿”。江苏省东庐中学围绕“学生先学什么”而开展教学改革，提出以“讲学稿”为载体，设计出适合各种学生的“讲学稿”。“讲学稿”成为学生学习的基本材料，同时又是教师展开教学的基本依据。通过“讲学稿”，可以将教师的“教”与学生的“学”合二为一。正如东庐中学校长陈康金所说：“承载‘教学合一’理念的‘讲学稿’改变了东庐中学。”<sup>[30]</sup>“讲学稿”的功能体现为“导学、导思、导练”。要求学生学什么、如何学、学到什么程度，在讲学稿中都有明确表述。在整个教学活动中，从前一天晚上的预习、自学到第二天课堂上的释疑、巩固，学生产生疑问、探究疑问、解决疑问的全过程都会在“讲学稿”上留下清晰的印记，教师可以据此随时检查、指导和调控。

“先学后教”已经成为当前教学改革的一个方向，其核心与实质是注重学生主动学习，通过引导学生提前预习，使教学有的放矢。

概括起来，一方面，“先学后教”之“先学”的特征表现为：超前性，即通过学生的超前学习，“以学定教”<sup>[30]</sup>，使教与学的关系发生根本转变；独立性，即让学生摆脱教师的束缚，独立学习；异步性，即关注学生的个别差异，要求学生按照自己的情况自主把握学习的进度。另一方面，“先学后教”之“后教”具有如下特征：针对性，即教师根据学生“先学”的情况有针对性地展开教学；互动性，即强化师生之间的互动，强调教师参与到学生学习的各个环节中；开放性，即教学的进程不是预先设计的，而是要求教师根据课堂实际进行调控。

“先学后教”这一教学变革模式已经成为当今我国中小学教学改革的潮流与趋势，但并不意味着“先学后教”就成为所有学校教学改革的唯一模式。这是因为，就教与学的关系而言，原本是缠绕在一起的，将其划分为“先学后教”抑或是“先教后学”，并不是绝对的，有时候，教与学是同时发生的。因此，“先学后教”这一教学改革模式，仍然需要从以下方面不断完善。

首先，“先学后教”应立足于学生主体性的发挥。如果教学离开学生的主体性，则难以取得好的教学效果。“先学后教”这一教学改革模式，强调通过学生的“先学”，让学生在“学”的过程中发现问题、掌握知识、发展能力。而教师的“教”是以学生学习中的问题为对象，注重“教”的针对性。无论如何，“先学后教”都必须以学生的主体性为基础，并且以发展学生的主体性为目标。

其次，在“先学后教”实践过程中，教师应注重“先学”材料的设计、“先学”过程的指导，从小组合

作方式以及“后教”的针对性方面进一步探索,加强研究。只有这样,“先学后教”才能避免模式化而不失灵活性。

再次,“先学后教”还应在实践中注重多样性。所谓多样性,是指在统一的“先学后教”教学模式下,根据学科和教学内容的特点,不断总结概括出不同的教学策略,使这一教学模式不断完善。

“先学后教”已经成为一种有效的教学模式,全国各地中小学借鉴这一教学模式,积极开展各种课堂教学改革实践。这些教学改革实践,着重点不同,有的将学生自学作为教学改革重点,注重“讲学稿”的设计;有的将小组合作作为教学改革的主要环节,提出了各种小组合作的方式与途径;有的则强调教学的针对性,尤其关注教师“后教”的针对性。正是由于教学实践的重点不同,提出了各种“先学后教”的教学策略,极大地拓展了“先学后教”这一教学改革的实施途径,为一线教师提供了各种可以选择的教学策略。

笔者认为,“先学后教”是与我国中小学教学实际相关联的具有本土特色的教学改革模式。它不仅强调教学的有效性,而且注重发挥学生的主体性,因而受到多数学校的重视。可以说,只要在实践中不断地发现并解决“先学后教”过程中的各种问题,这一教学模式必将在教学改革中发挥重要的作用。

## 七、新课程教学模式

相对而言,以上各种教学改革具有草根性质和民间色彩,而新课程教学改革则是政府行为。从关系上讲,新课程教学改革是在上述各种改革的基础上进行的,它们之间有一定的关联性,从而体现了改革的继承性。新课程教学改革作为新课程改革的有机组成部分,在改革的内容和性质上具有特殊性,体现了改革创新的时代精神。

### (一)新课程教学的理念

新课程教学的理念主要包括以下三个方面:

#### 1. 强调教学是课程创生与开发的过程

新课程教学是在新课程改革的背景下进行的,是对新课程改革的呼应。在“封闭的”、“专制的”、以学科专家的观点为传统的传统课程体系中,一般的教学改革表现为在传统课程体系外围“小敲小打”,在形式上、方法上做文章,难有实质性的突破,而师生的主体性也难以得到充分发挥,课堂教学也就失去生命的活力。

新课程改革首先是对课程的改革。“课程改革的核心是由‘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。新课程改革强调课程不应当只是表现为‘文本课程’(如教学计划、教学大纲、教科书等文件),而应当是‘体验课程’(即师生实实在在地体验到、感受到、领悟到、思考到的课程)。”<sup>[31]</sup>这一根本性的课程观念的转变,突出了课程对于每一个人而言,在本质、意义乃至内容上都具有不同的特性。这种特性决定了师生可以在特定的教育背景中对给定的教学(教材)内容进行不同的解读与理解,教学也就不只是对课程文本的把握,课程不再被视为一成不变、不可更改的内容,课程内容也就变成了师生认识的对象,最终转化为师生自己的课程。换言之,传统的课程观念是将师生排斥在课程之外,新课程理念则强调师生是课程的有机组成部分,他们不仅是课程的参与者,也是课程的开发者和创造者。课程观念的改变,必然导致教学的改革。新课程的教学观首先强调的是教学不应当被简单地看作是课程的传递与执行的过程,而应当成为课程的创生与重新开发的过程。教学的不断改进,又能带来课程观的改变,使得课程成为动态发展、不断生成的教学内容,而不是不可“撼动”的知识性内容,从而构建课程与教学相互依存、相互促进的课程文化。新课程改革正是从课程层面给教学带来的“解放”和“松绑”,使教学过程真正成为师生富有个性的创造过程。

## 2. 强调教学是师生交往与互动的过程

师生关系是教学中最重要的关系。传统的教学是以教师的知识传递、学生的被动接受为表征的,知识成为连接师生关系的唯一链条,并且由于师生关系的不平等,教学中师生之间的交往变得可有可无。新课程的教学观则认为,教学是师生交往与互动的过程,在这一过程中,师生之间可以相互交流、相互沟通、相互启发、相互补充,“通过分享彼此的知识、经验和思考,交流彼此之间的观念、情感和体验,进而达成师生之间的共识、共享与共进,最终实现教学相长和共同发展”<sup>[32]</sup>。现代教学论认为,交往是教学的基本特征。交往意味着教学中师生能够敞开心扉,不断实现信息的“交互传输”,实现教与学观念的转换,即实现师生之间的互教互学,从而构成“学习共同体”。“学生的教师和教师的学生不复存在,代之而起的是新的术语:教师式学生和学生式教师。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。他们共同对整个成长负责。”<sup>[33]</sup>在教学过程中,交往意味着人人参与、平等对话以及合作性的意义建构,而传统教学仅仅将课堂教学看作是教师传授知识的过程。作为教师,应当明白交往的基础就是交往主体的平等、自由和独立,缺乏这样的基础,交往就只能是表演,教学也就缺乏了其应有的意义。正是由于强调交往主体的平等,才能使师生在教学过程中实现个性的解放和创造性的提升。新课程的教学观强调教学就是师生交往的过程,并不否认课堂传授知识的功能,也不否认课堂教学中对学生能力、情感的培养,而是强调在课堂上如何实现师生关系的转换,实现在知识传授的基础上发挥师生的创造性,展示生命的活力。要实现这一目标,就需要教师转换角色,“由传统的知识传授者转向现代的学生发展的促进者。创设基于师生交往的互动、互惠的教学关系,是本次教学改革的一项重要内容。”<sup>[34]</sup>

## 3. 倡导学生自主、合作、探究学习

学习方式的转变是新课程改革的重要标志。“新课程倡导自主、合作、探究学习。在教与学的关系上,传统教学过分强调教,以教为中心,以教为基础,冷落、淡化、忽视学,学的自主性丧失了,萎缩了,学生越学越不爱学,越学越不会学。”<sup>[35]</sup>基于此,新课程提倡和强调自主学习。在学生与学生的关系上,传统教学“过分强调和利用竞争机制,从而造成了同学之间的隔阂、排斥,形成了利己损人的不和谐的人际关系,不但影响了学习本身,而且妨碍了学生人格的健全发展。基于此,新课程提倡和强调合作学习”<sup>[35]</sup>。合作学习强化了学习的交往、互动、分享等特性,通过合作学习,可以培养学生的合作精神、团队意识和集体观念。此外,传统教学将教学看作是学生对知识的接受和掌握,死记硬背书本知识成为学生学习的主要方式,被动地接受知识成为传统学习的典型特征。显然,这样的学习方式只会使学生丧失学习的热情与兴趣,导致学生思维僵化与智力发展受损。有鉴于此,新课程教学大力倡导探究学习。探究学习以问题性、过程性、开放性为特征,强调学生的学习是提出问题、分析问题与解决问题的过程,并且以形成内在学习动机、批判性思维和思考问题的习惯为基本目标。探究学习是学生学习的基本方式,也是新课程教学改革的重要内容。自主学习、合作学习、探究学习体现了时代精神,有助于消除现有学习方式的弊端,提高学生的综合素养,促进学生全面发展。

## (二)新课程教学存在的问题

新课程教学改革,不仅在理论上获得了突破,而且在实践中也体现出教与学的根本变化。但是,新课程改革以来出现的教学问题也是不容忽视的。这些问题具体体现在:

### 1. 教学目标虚化

“在课程目标上,新课程确立了知识、技能,过程、方法,情感、态度、价值观三位一体的课程与教学目标,这是新课程推进素质教育的集中体现。”<sup>[36]</sup>知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观是新课程教学目标的三个方面,这三个方面是统一的不可分割的整体,它们相互依存,缺一不可,共同构成新课程教学的“三维目标体系”。因此,新课程教学强调应兼顾这三方面的目标。教学不仅要传授知识与技能,还要注重过程与方法,更应注重情感态度与价值观的培养,这是对传统的以知识

为本位的教学观念的突破。在教学实践中,“多数教师有了这样的意识和追求,用他们自己的话说:‘现在的课堂不能只有知识的传授,还要关心学生是怎么学习的,他们在学习的过程中有什么样的体验。’就此而言,实在是有了不小的进步”<sup>[32]</sup>。“三维目标体系”可以说是对传统教学观念的挑战,但是,由于在理论上缺乏对“三维目标体系”的系统研究,对如何设计、如何操作也缺乏实践经验,导致教学目标的虚化。这种虚化突出表现在:知识与技能目标较为宽泛,该明确的没有明确;有关过程与方法的目标“游离”,导致在实践中不知道哪些是针对过程与方法而提出的目标;情感态度与价值观目标则表现为“贴标签”,或者牵强附会,将过于政治化、口号化的名词作为教学目标。

## 2. 教学内容泛化

教学内容泛化是与课程资源观相关联的。新课程改革的一大亮点是提出了课程资源这一全新概念,其基本的意义在于:课程资源概念的提出能使多样化的有利于学生学习的文化内容纳入到新课程教学之中,改变了传统教学的局限性(仅仅将教学内容局限于教学计划、教学大纲、教科书),使课程教学的内涵与外延发生了实质性的变化。新课程倡导的民主、开放、科学的课程观,有利于教师课程意识的形成,进而有利于教师以教材为平台和依据,充分挖掘和利用各种课程资源。基于这样的课程资源观念,新课程教学要求教师不能把教材看作“圣经”,“允许教师对教材进行补充、延伸、拓展和重组,强调教师应注重将教材内容与社会生活和学生经验相联系,同时鼓励学生对教材的质疑和超越”<sup>[37]</sup>。但是,我国对课程资源的研究尚缺少理论与实践支撑,在实践中由于将教学内容与课程资源强扭在一起,导致教学内容本身出现了泛化现象,如:教师常常以课程资源之名,否定甚至抛弃教材;为了与生活实际和学生经验相联系,教学设置了各种“伪生活化”的情境,或者设置离学生经验甚远的问题;各种缺乏生命意义或已经难以对学生产生影响的所谓文化内容,毫无顾忌地进入课堂。教学内容的泛化,严重影响了教学质量,也容易导致学生学业负担加重。

## 3. 教师使命的缺失

新课程改革倡导以人为本,强调教学应发挥学生的主体性,使学生的个性得到充分发展。应当说,这是新课程改革的重大进步。依据这一理念,新课程教学强调教师应当尊重学生的个性差异,鼓励学生实现个别化和多样性的学习。但是,新课程改革以来,却出现了各种值得重视的问题,如:强调教师应放手让学生去学习,却导致有的教师开始放任学生,忽视对学生学习各环节的指导;强调让学生自主建构知识,却对学生建构知识的过程不能从方法和策略上进行引导;强调赏识学生,却忽略了批评与惩罚也是教学的必要方式。

## 4. 教学过程表浅化

在教学过程中,除了教师应采用科学的教学方式外,学生的学习方式也是影响教学成效的重要因素。因此,新课程教学改革倡导学生学习方式的转变,倡导自主、合作、探究的学习方式。就教学实践而言,为了促进学生学习方式的转变,很多中小学教师开始大胆改变教学方式。自主学习、合作学习与探究学习已经成为当代中小学课堂教学的主要形式。在课堂上,我们经常能看到各种自主学习、合作学习和探究学习在形式上的创新。但不可否认的是,多种新的学习方式进入课堂却导致了形式化倾向,如:对话变成简单的问答;合作有形式而无内容;探究只是走程序而忽略探究的目的,自主学习则变成了学生的自学。显然,形式主义的学习方式,只会导致学生的情感淡漠、思维僵化,课堂有温度却无深度,最终导致教学质量的提升难以实现。

笔者认为,新课程教学改革取得了较好的效果,这表明新课程教学在理念上具有正确性与先进性,实际上也体现了教师在教学实践中的改革热情和实践智慧。当然,新课程改革的问题也是不可避免和不容否认的。究其原因,对新课程的理论研究不够以及对教学策略的探索不足是主要原因,而教师在认识、领会新课程教学改革框架、理念上的偏差以及教师实施新课程教学的能力与经验不足也是重要的原因。笔者坚信,新的课程改革会不断出现,也会不断深入,只要付出努力,进行多样化的尝试与实践,新课程教学改革中出现的问题就会得到有效解决。



35 年来的教学改革不仅作为理论形态丰富、完善了我国的教学理论,促进了教学论的学科建设,而且更为重要的是它们还直接介入并参与到教学实践之中,成为影响我国教学实践、提升教学质量的有效方式。以上七种教学改革模式,从不同层面对教学的某种或某些因素加以控制,试图改变传统教学的弊端,由此形成适应社会发展需要且符合教学规律的新的教学模式。

综观上述教学改革模式,我们可以发现它们有如下共同点:“学生由后台走向前台”,成为教学改革关注的重要方面,上述教学改革都关注学生的发展,但对学生发展的理解有所不同。双基教学、目标教学关注的是学生知识与技能等认知能力方面的发展。情感教学、主体性教学、生命性教学、“先学后教”、新课程教学则将人的全面发展作为终极追求,它们关注的重点分别是情感性、主体性、生命性,并且在教学形式的改革上,一改传统的只关注教师的教,而是从多种视角、多个层面关注学生的学。我们可以看到,几乎所有的教学改革模式都将学生的“学”作为改革最重要的内容,典型的如“先学后教”、主体性教学、新课程教学,对学生的“学”给予最大的关注,不仅强调学生学习方式的转换,而且强调教师“教”的方式也要相应地改变。传统教学研究及教学实践都将课堂看作是“黑箱”而不加以研究,而上述教学改革将课堂作为改革的立足之地,强调教学是在课堂中进行的,课堂所发生的一切都是改革所必须关注的,典型的如生命性教学将课堂看作是师生成长的场所。教学改革必须立足于课堂已成为普遍的共识。最后,值得一提的是,改革开放 35 年来,我国中小学教学改革在教学理论与实践之间不断寻求平衡,既关注教学理论建设,又关注教学实践,更注重问题解决及理论对实践的引导,使教学改革在理论与实践上不断完善。

笔者选取的七种教学改革模式,是我国中小学教学改革中最具代表性的,希望通过对它们的解读、分析、评价,从中总结出一系列的经验、教训,探寻我国中小学教学改革的未来走向与出路,希望今后的教学改革能真正立足我国教学实践的现实,从而探索一条具有我国特色的教学改革之路。

#### 参考文献:

- [1] 邵光华,顾泠沅. 中国双基教学的理论研究[J]. 教育理论与实践,2006(2):48-52.
- [2] 史宁中,柳海民. 素质教育的根本目的与实施路径[J]. 教育研究,2007(8):10-14,57.
- [3] 余文森,康长运. 论课程改革的意义[J]. 中国教育学刊,2003(11):16-21.
- [4] 周洪林,吴国平. 对我国传统教育所谓基础扎实误区的批判[J]. 教师博览,2002(4):6-8.
- [5] 周洪林,吴国平. “基础扎实”误区批判[J]. 重庆教育,2002(6):4-5.
- [6] 余文森,王永. 目标、评价、情感——大面积提高教学质量的三个基本因素——福建省高中数学《目标—掌握》跟踪教改试验理论总结[J]. 课程·教材·教法,1992(3):8-13.
- [7] 孙婷. 谈目标教学法的优势与创新[J]. 中国校外教育,2012(7):79.
- [8] 谭诚伟. 对教学模式的认识和实践[J]. 课堂·教材·教法,1994(2):20-25.
- [9] 余文. “掌握学习”理论的要旨及其实践中的问题[J]. 江西教育科研,1994(4):49-51.
- [10] 卢家楣. 情感教学心理学[M]. 上海:上海教育出版社,2000:2.
- [11] 斯卡特金. 现代教学论问题[M]. 张天恩,译. 北京:教育科学出版社,1982:56.
- [12] 倪谷音,史慧芳. 愉快教育[M]. 上海:华东师范大学出版社,1992:13.
- [13] 冯华. 基础教育课程改革对教师的新挑战[J]. 广西教育学院学报,2002(2):17-20.
- [14] 余文森. 试论情感性教学[J]. 江西教育科研,1993(5):35-38.
- [15] 郭文安. 让学生真正成为教育的主体[J]. 教育研究,1989(9):14-17.
- [16] 徐征. 谈高职教育课堂教学改革[J]. 辽宁高职学报,2007(4):35-36.
- [17] 王升. 全国主体教育实验第四届年会综述[J]. 教育研究,2000(2):79-80.
- [18] 唐顺风. 创设学习情境引导学生探究[J]. 四川教育学院学报,2005(2):53-54.
- [19] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化[J]. 教育研究,1997(9):3-8.
- [20] 卢红,王爱玲,王爱芬. 关于课堂教学价值地位的思考[J]. 教育理论与实践,2003(1):42-45.
- [21] 虎技能. 生命化课堂教学的构建策略初探[J]. 甘肃科技,2007(2):242-244.
- [22] 田应海. 让学生生命得到发展的教学艺术[J]. 人民教育,2004(20):31-32.
- [23] 陈丽萍. 浅谈课堂教学生活化[J]. 广西社会科学,2003(2):184-186.

- [24] 邱学华. 谈尝试教学的操作模式体系[J]. 福建教育, 2006(11):34-35.
- [25] 卢仲衡. 三十三年自学辅导教学研究的回顾与展望[J]. 教育研究, 1998(10):14-20.
- [26] 黎世法. 六步学习法 三一三思维法与八个基本之间的关系[J]. 异步教学研究, 2000(6):2,5.
- [27] 谢淑华. 关于魏书生教育改革思想的哲学思考[J]. 广西教育, 2004(2):39-41.
- [28] 徐红芬. 洋思模式的审视与超越[J]. 江苏教育学院学报:社会科学版, 2002(2):13-16.
- [29] 茅卫东, 李炳亭. “杜郎口模式”——一所乡镇中学的颠覆性教学改革[J]. 基础教育, 2006(6):6-9.
- [30] 翟晋玉, 高翔. 探问东庐中学“讲学稿”[N]. 中国教师报, 2007-10-17(A01).
- [31] 李树臣. 正确处理五个关系 全面落实课改精神[J]. 当代教育科学, 2003(2):28-29.
- [32] 余文森. 新课程的教学改革:成绩、问题与反思[J]. 集美大学学报:教育科学版, 2004(9):46-52.
- [33] 曹辉. 从默会知识论看“两课”教学[J]. 当代教育论坛, 2005(6):58-60.
- [34] 牛峰. 树立与新课程相适应的教学观念[J]. 教育理论与实践, 2005(8):50-51.
- [35] 饶莲秀. 对新课程中学习方式的思考[J]. 四川教育学院学报, 2004(2):5.
- [36] 余文森. 试论教学的开放性[J]. 教育理论与实践, 2004(9):42-44.
- [37] 余文森. 国家级课程改革实验区教学改革调研报告[J]. 教育研究, 2003(11):39-43.

## An Analysis of the Model of Teaching Reform in the Primary and Secondary Schools over the Past 35 Years

YU Wen-seng<sup>1</sup>, LIU Jia-fang<sup>2</sup>

(1. College of Teacher Education; 2. College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou 350007, China)

**Abstract:** Since the Reform and Opening-up Policy was launched in 1978, the teaching reform in primary and secondary schools in China has been going on for 35 years. The typical and most influential models of teaching reforms include: Double-base Teaching, the Target Teaching, the Emotional Teaching, the Student-centered Teaching, the Life Influence Teaching, the Teaching after Learning and the New Curriculum Reform. It is a major task for current researchers on teaching theories to reflect on and evaluate those teaching reform experiments, with whose help they would come to a conclusion, learn a lesson and explore the future way out for the reform of teaching in China. The seven teaching reform models set their reform footholds in the classroom, transform people's traditional focus on "teaching" to "learning" so that a balance is reached between teaching theories and practice. Therefore, these reform models not only enrich theories of teaching and promote the discipline construction, but also prove to be the most effective way of improving teaching as they are engaged directly in teaching practice in a form of theoretical guidance.

**Key words:** teaching reform; Double-base Teaching; Target Teaching; Emotional Teaching; Student-centered Teaching; Life Influence Teaching; New Curriculum Teaching Reform

责任编辑 秦 俭