

全国良好出版社



福建教育出版社是福建省教育厅领导的地方教育专业出版社，创办于1958年12月。福建教育出版社以“为社会主义教育事业和精神文明建设服务，为广大师生服务”为办社宗旨，出版了大量教育理论著作、学术专著、中小学教材、教辅读物以及学生课外读物，受到广大学生和教育工作者的赞誉。《朱子大传》、《周恩来教育思想研究》、《教育基本理论之研究》、《20世纪中国杂文史》、《中国萌芽木刻集》、《邓小平理论学生读本(初中版)》等一批图书荣获中国图书奖、国家图书奖提名奖、“五个一工程”一本好书奖。

福建教育出版社将为促进教育出版事业发展，繁荣世界文化而努力奋斗！

EBOOK 负责人：沈国才

联系地址：福州市梦山路27号福建教育出版社（350001）

联系电话：0591-83786691

传真：0591-83726980

网址：www.fep.com.cn

Email：webmaster@fep.com.cn

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 10 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

2005年1月

图书在版编目 (CIP) 数据

开放教学 / 郑金洲主编. — 福州: 福建教育出版社, 2005.3

(“新课程”教师必读丛书·课堂教学探索系列)

ISBN 7 - 5334 - 4094 - 3

I. 开... II. 郑... III. 课堂教学—教学研究—中小学 IV. G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 022625 号

新课程教师必读丛书

新课程课堂教学探索系列

开放教学

郑金洲 主编

李伟胜 著

出版发行 福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 电话: 0591 - 83725592

87115071 传真: 83726980 网址: www. fep. com. cn)

印 刷 泉州晚报印刷厂

(泉州新华路 65 号 邮编: 362000)

开 本 787 毫米 × 960 毫米 1/16

印 张 11.25

字 数 179 千

版 次 2005 年 3 月第 1 版

2005 年 3 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 7 - 5334 - 4094 - 3/G·3268

定 价 16.00 元

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,
请向出版科 (电话: 0591 - 83726019) 调换。

目 录

导 言	(1)
(一) 对“开放教学”的界定	(1)
(二) 理解开放教学的起点：从两个场景谈起	(3)
(三) 本书的基本框架	(7)
一、开放时代的开放教学	(15)
(一) 时代呼唤主动发展的个体	(15)
(二) 教育改革需要开放的教学	(30)
二、开放教学的理论基础	(41)
(一) 学科知识观	(41)
(二) 教学过程观	(61)
(三) 教学价值观	(82)
三、开放教学的基本策略	(105)
(一) 呈现内容时敞开创造空间	(107)
(二) 组织活动时吸引个体参与	(118)
(三) 促成互动时完善学习成果	(131)
四、开放教学的主要方法	(143)
(一) 开放教学目标	(144)
(二) 开放教学资源	(150)
(三) 开放组织形式	(156)
(四) 开放教学评价	(162)
结束语	(171)
后 记	(175)



导 言

（一）对“开放教学”的界定

本书所说的开放教学，主要指的是以师生共同营造开放的学科世界（指学校场景中的学科世界，不同于学科专家所面对的专业世界）为途径、以学生获得主动发展为目的的教学活动形态^①。这里的“开放”，可以从两个方面来理解。第一，在内容方面（横向维度），学科世界既向学生之外的广阔世界（如现实生活世界、网络虚拟世界）开放，也向学生内在的、具有无限可能性的精神世界开放；也就是说，以学生个体

^① 历史上曾经有过一种“开放教学”，又称“开放课堂”、“开放计划”或“开放班级”。它源于 20 世纪 30 年代进步主义教育者的主张，是一种无组织的或组织结构极为松散的教学。它的特点表现为教学活动没有固定的结构和形式，学校和教师没有固定的教学计划和教材，教师的职责是为学生的学习创设良好的环境，重视学生个性的培养；教室内划分成“兴趣区”和“活动区”，学生在活动中学习。它的成效并不显著，它忽视系统知识的学习和基本技能的培养，无法保证取得优良的学习成绩。（见杨小微主编：《现代教学论》，山西教育出版社 2004 年版，第 235～236 页。）显然，我们所主张的“开放教学”与这种“开放教学”是不同的。

为坐标原点，要让学生丰富的内在世界与广阔的外在世界沟通。第二，在质量方面（纵向维度），学科世界既向学生和社会生活中的原始经验、事物的初始状态开放，也向学科领域中更具概括性的、更高层次、更高质量的知识结构开放；也就是说，要让学生们的生活世界与书本世界有深入的沟通。

在如此理解教学时，我们已在尝试超越从认识论角度采用的主客两分的思维方式，而从生存论视角采用“人—世界”关系的理解框架，将学生在课堂上的生命经历看作个体与他置身其中的世界（主要是人类精神文化世界）的交互作用过程。这是因为，就人的生命存在而言，“‘我’不是一个坐在这世界舞台前的看客，相反，‘我’被卷入作用和反作用之中。”^①

这里所说的学科世界，不仅指课堂上由直接影响学生学习的各种因素组成的学科教学场景，更指由此而被敞开的人类精神文化世界；其中，还包括作为人类一分子的学生个体和群体所投入的教学资源，如他们已有的经验和当场的体验，也就是学生的经验世界。这是一个能对学生产生作用同时又接受学生反作用、并由此形成复杂的相互作用的世界，而不仅仅是学生以主体身份置身其外、并与之建立认识者与被认识者关系的客体世界。从学生生命整体发展的视角看，这就涉及到教学中的一个关键问题，即知识与人的关系问题。知识以及知识学习的过程是因人的存在而具有意义，而人并不是因为知识而存在的；换言之，学生应该以主动的姿态使知识成为丰富自己的生命内涵、提升生命价值的资源，应该成为知识的创建者、人类文明的创造者，而不应该让自己仅仅成为知识的载体和人类文明的接受者。

开放教学中的学科世界，既包括学生之外的广阔世界（如现实生活世界、网络虚拟世界），也包括学生内在的、具有无限可能性的精神世界。居于这一学科世界核心的则是主动发展着的学生。学科世界中的所有内容，只有被学生主动理解和运用，才具有真实的意义；因为，在最根本的意义上，所有的教学活动都应服务于学生自主建构起属于他们自己的、合理的世界图景，在融入人类文明的过程中实现自己的生命价

^① 狄尔泰：《遗著》C32，第2卷，P.335，转引自[英]H.P.里克曼著，殷晓蓉、吴晓明译：《狄尔泰》，中国社会科学出版社，1989年版，第211页。

值，而不是让学生的生命成为外在知识体系的附属物。如果课堂教学中的学科世界没有服务于主动发展着的学生，那么，呈现的知识无论多么系统和完整，开放的世界无论多么丰富多样，敞开的人类生活无论看起来多么波澜壮阔，教师的讲解无论多么清晰而生动，都将减少意义、或者毫无意义，甚至造成可悲的负面影响，使学生的精神生命失去活力！推而广之，若无主动发展的学生，整个中华民族就有可能陷入惰性和奴性而失去复兴的动力。（从这个角度来说，为教育负着责任、却不真正重视教育的人，有愧于我们的孩子，甚至有罪于我们的民族——由此造成的恶果将不可避免地由我们的孩子来承担，因为等这些恶果显现的时候，我们可能已经看不到了；真若如此，我们的愧疚确实“情何以堪”。）

因此，与许多人在理解教学的“开放性”时所指的内容相比，我们在这里所讨论的开放教学包括了教学内容的开放，但又超越了这一点，因为我们希望凸显学生对于所学内容而言的核心地位；其中，尤其关注的又是学生的主动理解和运用。这就是说，我们最关注的是开放的教学内容对于学生主动发展所具有的价值，而不是学生如何成为外在知识的最大容器、最漂亮的展台。

（二）理解开放教学的起点：从两个场景谈起

对开放教学的这种理解，基于我们对中小学教学改革所针对的问题和已取得的一些进展的把握，更基于我们对当代中国学校教育对于学生发展和民族发展的重要性的认识。其中，给我印象最深的有两个看似极端、实际上却较为常见的场景，每一个场景都让我觉得：我该实实在在地做点什么事情，我们的课堂在真实内涵上还该多些什么东西。

案例 1

刚入学几周的小学生，正在上一节小学科学课……

师：用玻璃球和塑料球在桌上试一试，看哪种球弹得高。

（学生用两种球在桌面上试。）

师：说一说，塑料球怎么样？

生（齐答）：塑料球弹得高。

师：玻璃球呢？

生（齐答）：玻璃球弹不高。

师：玻璃球弹不高吗？

生（声音大而整齐地答）：玻璃球弹得高！

学生第一次的回答，说的是事实；桌面是三合板做的，所以玻璃球落到桌面弹不高。老师看来的确是随意问了一句，学生却像事先经过排练一样，大家一齐编造事实。这时候，学生心目中的认识对象已经不是球的弹跳，而是老师的心思；认识目的是猜测老师的心思，说老师想听的话。尤为值得注意的是：就这个教学片段而言，教师并没有预定“玻璃球弹得高”的结论。^①

刚刚上学的这些孩子，本应表现出天真烂漫、童真稚语，却一个个揣摩着老师的心思，说着自以为老师爱听、也因此而“正确”的话。（每一位教师都可以掂量一下：“我的学生在课堂上会不会也有类似的表现？”）我们不禁想起在皇帝、长官或外国人面前自称“奴才”的人，以及更多的、并未口称“奴才”但在不同程度上实为奴才的人，他们的生命是多么卑微和委琐。这群本应天真、但却似乎天真地将奴性看作本性的孩子，上学时间还不长；显然，他们的奴性并非在现在这所学校中形成的，而更有可能是在此前所经历的家庭生活、社会交往或学前教育中形成的——推而广之，可以追溯到我们民族文化、民族性格中的某些因素。

但是，在反思这些影响因素的同时，作为教育工作者的我，却不能不思考：

——如果他们在进我的课堂之前就有如此深重的奴性，那在我的影响之下，他们的精神生命究竟是得到舒展，还是受到压抑？他们的思想究竟是更为活泼而有创造性，还是更为僵化而失去灵性？

——如果他们在受我的教育之前并无如此深重的奴性，那在我的影响之下，他们本可绽放的生命之花究竟是开得更为鲜艳和欢畅，还是开始变得苍白和萎缩？他们的生活道路究竟是变得更为开阔和充满意义，还是变得更为狭窄和了无情趣，甚至堕入灾难？

^① 本刊评论员：《试析 1:1 的教学格局》，《小学自然教学》1998 年第 5 期。

——经过我几年的教育，这群孩子身上的奴性（及其他的缺陷）是否会消退、甚至根除？他们能否成为一个有着独立人格、充满生命活力的、大写的人？他们究竟能否在日显复杂的生存环境中主动掌握自己的命运？由他们组成的中华民族究竟能否在激烈竞争的国际环境中拥有更强的生存能力、更大的发展空间、更多的尊严和光荣，而不是忍受着各种欺负和侮辱苟且偷生？

这些问题，其实也是我在考虑开放教学时所关注的一些关键问题。毕竟，学校是以系统培养人作为最高任务的专门机构，学生的大部分在校生活又是在课堂上度过的；因此，在每一门学科中的学习质量，将在极大程度上影响着他们现在和未来的生命质量。在这方面，教学活动能否成为一个开放的发展过程，在根本上决定着学生精神生命的发展空间和发展质量，也在一定程度上决定着民族精神的状况。换言之，我们每一位教师，都在一定程度上承担着民族和国家发展的重任。

案例 2

作家韩少功发表了一篇文章《山里少年》^①。其中有这样的内容：

我发现凡精神爽朗、生活充实、实干能力强、人际关系好的乡村青年，大多是低学历的。老李家的虎头只读过初中，是个木匠，但对任何机器都着迷，从摩托到门锁均可修理，看见公路上一辆吊车也要观察半天，是百家相求的“万事通”，自己的日子也过得很富足。周家峒的献仁更是个连初一也没读完的后生，忙时务农，闲时经商，偶尔也玩一玩麻将或桌球，但并不上瘾，已经娶了个贤慧妻子，见邻居有困难都乐呵呵地上门相助，走在山路上还哼几句山歌。与此相反，如果你在这里看见面色苍白、人瘦毛长、目光呆滞、怪癖不群的青年，如果你看到他们衣冠楚楚从不出现在田边地头，你就大致可以猜出他们的身份：大多是中专、大专、本科毕业的乡村知识分子。他们耗费了家人大量钱财，包括金榜题名时热热闹闹的大摆宴席，但毕业后没有找到工作，正承担着巨大的社会舆论压力和自我心理压力，过着受刑一般的日子。但他们苦着一张脸，不知道如何逃离这种困境，似乎从没有想到跟着父辈下地干活正是突围的出路，正是读书人自救的人间正道。他们因为受过更多教育，所以必须守住自己的衣冠楚楚

^① 《文汇报》2003年8月29日第11版。转载于《读者》2003年第22期。

的怀才不遇……

这个念头当然荒唐——某些地方的教育已经使事情变得这样荒唐，以至人们需要用失学和辍学来保护人心，保护土地，阻止下一代人向充满着蔑视、冷漠以及焦灼不宁的惨淡日子滑落。

这实在是让“某些地方的教育”颇失脸面，甚至是被迎面扇了一个耳光！经过若干年的学校培养，山里少年的生活之路竟然越走越窄、越来越封闭，以至于让提前离开这种学校的人为自己作出离开学校的决定而感到庆幸、得意、甚至骄傲和狂妄，因为他们的生命没有在学校里萎缩，他们的活力没有在课堂上窒息。

也许，文中所述的“山里少年”属于比较极端的情形；但是，将视野打得更开，我们可能会看到：许多学生有明显的厌学情绪，有些城里少年迷失于游戏机房、甚至丢掉性命，中国儿童与外国儿童在同一个夏令营训练时一些让人汗颜的孱弱表现……如此说来，“某些地方”可能涉及到的范围也许就不仅仅限于山村。

如果将视野放得更开一些，我们就不会故意看不到：“全球化在为世界提供‘共赢’机遇的同时，也使发展中国家面临着掉入‘国际分工陷阱’的挑战。在整个国际分工链条中，发达国家凭借其资本、科技、人才、营销和消费方式上的优势或先机，占据了高附加值、高技术含量的产品和服务市场，而大多数发展中国家则处于国际分工链条的末端，成为全球市场上劳动密集型、低附加值、低技术含量产品与服务的提供者。”^①更让人痛心的是，成为发达国家的垃圾行业、以污染环境和让人们付出健康生命代价为前提的垃圾行业的集中地。

于是，人们——尤其是“最广大的人民”，有理由追问：学校教育究竟有没有使孩子获得必要的、符合时代需要的生活能力、尤其是自主发展能力？家长把孩子送进课堂，究竟是拓展了他们的生命空间，还是限制甚至压抑着他们的精神生命？面对更为开放的现代社会（包括网络世界），孩子在学校所受的教育究竟有没有起到提升他们生命质量的作用？怎样才能使孩子的生命既不因学校教育而萎缩、也不因开放无度而

^① 张宇燕：《对当今国际格局的几点思考——张宇燕教授在中国社科院研究生院的讲演（节选）》，《文汇报》2004年3月28日第6版。

迷失？在“国际分工陷阱”中本来就未必居于上层的中国人的后代，经过若干年的学校教育之后，究竟是沉沦于更深的底层、甚至为人所蔑视，还是逐渐上升到更高的层次？更大一点说，中华民族的下一代，究竟是再次坐失发展良机，还是实现复兴民族的理想？——对这些问题的圆满回答，固然并非学校教育所能独自承担的；但是，学校教育责无旁贷，应当是无需争辩的选择之一。

作为教师，如果我们真的觉得该做点什么的话，那么，对学生精神生命产生直接影响的课堂教学就必然应有新的形态；其中，开放教学是一种可以考虑的选择。如此说来，本书在探讨开放教学时，固然是以教学理论和实践作为主要的领域，但又尝试着超越具体的理论概念、教学设计技术或课堂操作技巧，让新形态的课堂教学敞现出新的生命活力。

（三）本书的基本框架

1. 核心概念

从本书的主要思想来看，涉及的核心概念有：开放教学，学科世界，可能世界，人类精神文化世界，学生个体经验世界。

从全书的主要结构来看，涉及的核心概念有：开放教学，开放时代，理论基础（学科知识观、教学过程观、教学价值观），基本策略，主要方法。

2. 主要观点

（1）要将学科世界看作可能世界，而非由什么万能的神仙或权威决定的惟一的、封闭的、固定的绝对真理世界。当然，对于中小學生来说，他们所学的知识具有更高的稳定性、确定性，但是，一方面，这些相当稳定或确定的学习结果并非惟一的、不可怀疑的绝对真理，另一方面，通向这些稳定或确定的学习结果的道路更非惟一的。

（2）要让师生共同参与创建这一可能世界，让这一世界在他们的创造性参与之中逐渐生成对他们而言的真实意义。创建学科世界主要有两大来源：其一是人类精神文化世界（教师自己的投入也属于此），其二

是学生个体经验世界；因此，需要让学科世界向这两者开放。

(3) 让学生在参与创建这一可能世界的过程中，形成主动发展的意识和能力，由此学会创造属于他们的新生活，而不是重复前辈的生活，不限于实现前辈指定的理想。——这也是我所认同的教育的终极目的。

(4) 为此，成年人需要有一定的“反讽”态度，或者说，有足够的“自知之明”。不是将自己认定的知识、信念作为绝对真理，要求孩子们只能接受、延续而不去创造；而是将自己认定的一切仅仅看作一种可能性，而孩子们必将开创属于他们的、新的可能性。在此基础上，尽我们所能，用我们的智慧去启迪孩子的智慧，让他们学会开创更好的新生活。

有那么一天，孩子们以明亮的眼神、而不是呆滞的目光看着我们，并用清晰的思维、雄辩的口才、可信的论证说服我们（但愿我们还不至于听不懂他们的话语），然后，清爽地收拾起自己的行囊，迈着稳重而矫健的步伐，发出爽朗的笑声，踏上我们尚未见过的新征程，开创我们可能还不知道的新世界（50年前，有谁听说过“信息高速公路”这个词？）……我们会明白：作为长辈，我们确实尽到了责任。我们会为自己已尽的责任而感到自豪。

不过，在这一天到来之前，我们还是要敢于质问自己的良心：我什么时候看到这一天？我能不能早一点看到这一让人自豪的场景？

3. 预期解决的问题

(1) 本书针对的主要问题

本书所针对的主要问题就是传统教学的封闭性、预定性。因为过于强调预定学习内容的稳定性、绝对性，传统教学忽视了学生自己的真实思想、已有的生活内容和可以创造的新认识，从而使学生局限于既定的文化生活内容，失去了开创属于他们的可能生活的机会。从根本上看，这实际上是只看见人类已经创造出来的现成生活世界，并尽力维持成人或权威人物选定的生活理想，却忽视了孩子也有创造自己的精神生活的权利与能力。

与此相对，我们认为：任何知识都是由人来创造的，也应该成为进一步丰富人生、解放思想的资源，而不应成为压制生命、控制思想的绳索；年轻一代有权力、事实上也必将创造属于他们自己的新生活（无论

前辈是否愿意，这个世界终将成为孩子的世界)——不过，是否受到良好的教育，将极大地决定他们所创造的新生活的质量。为了不让他们丧失精神生命或者“目光呆滞”地被奴役、或者以不同形式被殖民化，学校教育有责任使每一节课都致力于创建开放的学科世界，并吸引学生积极参与这一创建过程；学生的精神生命将因参与的广度和深度而形成不同的质量。

应该看到：在教师面前张开的一双双眼睛，不是仅可以单向地吸收外来智慧光芒的黑洞，而是可以在外来智慧光芒照射之下放出充满生命灵气之光辉的新太阳。在一双双明亮的眼睛背后，不是待垦的荒原，而是一片片绿色的世界，充满生命活力的希望世界；在一个个充满稚气或正在成熟的面孔后面，不是迷途羔羊般的灵魂，而是有着独立尊严、并有可能焕发出巨大力量的精神生命。因此，在关注各门学科所反映的人类已有文化成果的基础上，应该看到学生精神生命中蕴藏的希望，应该做到在课堂上激发学生生命活力，让他们通过学习已有文化成果而提升生命的境界。与之相对，不能停留于在某些方面有了技术性的改进（如让学生活动起来了，把信息技术“弄”进课堂了），更不能陶醉于“虚伪的活力”（如通过各种表面化的煽动手段让学生“主动”起来、“活跃”起来），而应该从每一位学生个体的视角，看看他能在多大程度上参与到学习过程之中，获得属于他的开放的学科世界。

（2）本书尝试解决问题的关键

我们所选的问题，决定了我们更强调让每一位教师形成新的教学思想和教学策略（而不是具体的教学模式和技法），并最终落脚于学生在学科学习中的发展机制——他们是否主动参与创建开放的学科世界。也就是说，让学科世界既向更广阔的人类精神文化世界开放，也向更丰富并不断生成的学生个体世界开放；通过这样的途径，让学生创造性地占有精神文化，使之成为他们的生命资源，并由此而主动地融入世界（既不是征服世界，也不是被世界所吞没），主动地开创属于他们的新天地。

虽然我们也关注具体的教学模式和技法，但我们没有过多地强调它们。这是因为，现代教学技术越是发达、教学模式越是丰富，我们就越是不能迷失在它们之中，不能忽视在具体模式和技法背后隐藏着的教学思想和教学策略，尤其是教师和学生的思想。在大量的课堂实践中，我

们不难看到现代化的教学手段被用于非常保守的教学中，“电灌”替代了“人灌”，却仍被理解为“信息技术与学科整合”；在这里，“整合”是确实做到了，可惜做错了方向，因为缺乏先进的教学思想。我们也不难看到，一些过于僵化的教学模式反而限制了教学活动的展开和生成；在这里，“模式”确实是很精致，可惜成为束缚教师、塑造学生的“模子”，课堂似乎成为通过各种现代化的机械生产标准化产品的工厂。但是，因此而忽视教学模式和技法，显然又会陷入另一个极端。我们主张：在理解先进的教学思想、教学策略的前提下，灵活选用各种教学模式和技法；此时，它们才能真正为我所用，而不是“我”为它们所用。

（3）本书探讨问题的思想资源

读者可能会发现，本书探讨问题时力图形成独立的见解。当然，我们的思考确实离不开众多的理论和实践研究资源，不过我们并没有将视野仅仅限于某一种理论或某一类模式，而是尽量透视当代教育发展的需要、透视各种先进教育理念和实践，从中吸取各种资源，并加以创造性整合。我们用到的资源包括教学设计理论、建构主义思潮、多元智能理论、信息技术与课程整合、课程改革理论……其中，最核心是笔者多年参与的“新基础教育”研究^①。

在认真深入地开展“新基础教育”研究的实验学校里，我们欣喜地看到：一旦教师逐渐摆脱传统教育观念的遮蔽，为学生、也为自己敞现广阔的精神世界和发展空间，学生就开始在课堂上主动参与知识意义、知识结构的形成过程，在班级生活中自主地提出自己和班级的发展目标，关注和利用各种发展资源。这样的学校生活，不断激发着学生蓬勃的生命活力，不断提升着学生生活整体（包括校内生活和校外生活）的质量。它也令人信服地表明，学生由此不仅仅获得具体领域中知识、技能和品德等方面的发展，更在整体上形成主动的生存方式；这种生存方式将成为他们终身发展的基础。

但是，我们也注意到，在许多课堂学习（和班级活动）中，学生在大胆的创举、独到的见解、新颖的方案等方面表现出来创造性、主动

^① “新基础教育”研究是由中国教育学会副会长、华东师范大学基础教育改革与发展研究所所长叶澜教授主持的一个科研项目。该项目列入中国教育科学“九五”规划重点课题、全国哲学社会科学“十五”重点课题。1994年9月开始第一阶段：探索性研究；1999年开始进入第二阶段：推广性、发展性研究阶段，于2004年5月结题，并进入深化研究阶段。

性，却时常受到种种因素（包括教师的干预和学生自身的保守观念）的遮蔽，难以得到充分展现，也难以在此基础上形成更为合理的认识、更有朝气的学校生活。究其原因，我们发现这样一些情形：许多教师对学校教育价值、学生的主动性和潜在性等方面的认识，仍受到传统教育观念的束缚，因而在改革进程中仍较多地固守于系统但相当封闭的书本世界、有计划但自上而下地规定了班级生活。即使很多老师力图按照新的理念改革课堂教学和班级建设，但在具体的改革研究中，有的放不开手脚，对学生的主动发展能力缺乏信心，也缺乏系统的培养措施，有的则沿用传统的思想观念和思维方式，将本应富有创造性的研究性改革实践演变为照搬书本说法或他人成功做法，缺乏对具体教育场景中复杂因素的准确分析和以此为基础的有效改进措施。更值得关注的是，在我国正在经历的社会转型过程中，市场经济等因素和传统文化的某些影响，导致一些学校领导和教师过于急功近利。他们要么从功利的角度麻木地紧跟着时髦的口号或“权威人士”的号召，要么固守着在应试教育中曾有成效的传统做法而缺乏改进教育工作的动力；他们据此取舍研究内容和改革措施，这就难以保证将学校教育的重心放在学生身上，更难以做到促进学生主动发展；他们所说的“以人为本”或“以学生为本”，只不过是对外宣传的口号。这些复杂的因素，使得学生发展的许多方面仍陷于被动应付学校要求、被动接受教师规定的教育内容，同时又使许多真实的、但超出预定范围的生活内容处于放任状态，使许多本可以产生教育价值的资源被浪费，甚至产生负面作用。

我们由此看到，要改变教师以及学生在具体的学校生活中体现出来的传统观念，并不是一件轻而易举、一蹴而就的事情。但是，学生蓬勃的朝气、我们对学生在学校里的这一段生命历程的价值的认识、为促进学生主动发展而作的种种努力，使我们不断看到希望，不断激发出前进的动力，也让我们和学生一起不断地开拓充满阳光的生命空间。

（4）本书预期的读者定位

本书预期的读者首先是中小学教育工作者，其次是热心于探究中小学教育实践的理论研究人员。这些读者应该首先对教学理论的一些基本知识有较多了解，如教学的主要方法、小组学习的主要组织方式等；因为我们不打算重复介绍一些常识，而是在常识的基础上有所创新、有所推进。

选择这一定位，不仅是因为我自己曾经在中小学工作过十多年，更是因为我在工作和研究中形成了一些新的认识。其中，最为我关注的是：许多优秀的教师、教研员或领导，有着丰富的教育经验，包括许多成功的做法和对一些问题的独特思考；但是他们为诸多事务所困，或为已经取得的成果而感到满足，致使这些经验、做法和思考没有得到充分的提炼，没有形成自己的教学思想。这种令人感到可惜的情况，往往有两种典型表现。

其一，过于满足于现成经验。有些人在有了几年较为成功的教学经验，尤其是能够在梳理教学内容、让学生有条理地准备考试并取得较好成绩之后，往往固守于在某些方面比较有效的经验，从而形成相对封闭的心态。于是，先进的教育理念被化归为他们已有的经验、甚至几条关键措施（尤其是可以马上照搬的现成技术、模式），学生生活不断产生的新内容、新现象也被置于他们已有的几种认识之中（如“学生就是这样，你必须用一些规矩把他们管住”，“教学就是这样，通过一套技术让他们接受知识”），缺乏创新意识，缺乏独立的见解。实际上，这种做法只不过是把教育活动中的复杂现象简化为一些简单情形；或者说，不是去领略“复杂性的海洋”浪花层涌的壮观景象，而只是固守于其中“简单性的岛屿”上的几片固定的平静风景。一旦社会生活出现新的变革，学生产生新的发展需要，教育改革进入到新的层次，这种满足于现成经验的做法就面临着更大的危机。

其二，过于自卑于实践经验。自上世纪80年代开始，我国基础教育改革逐步推进，许多学校、大批教师都积极投身于改革者的行列，这使得中小学科研取得了巨大的进展。其中，面对着诸多教育理论或专家，许多中小学教育工作者存在着一种自卑心态，以为自己的实践经验登不上大雅之堂。实际上，中小学教育科研的首要宗旨是改进日常教育实践，而不是外在的理论成果；老师们的实践经验，只要是经过自己创造性思考形成的，都具有内在的价值，也应该得到承认。现在，诸如质的研究、叙事研究、行动研究等方法，逐渐为人们所重视，它们也为中小学教育工作者进一步开发实践经验的价值、使之登上大雅之堂提供了更多途径。

因此，我们主张：首先要以开放的心态关注各种教育改革理论和各种新的经验；在此基础上，抓住最关键的因素（如核心概念、核心命

题),逐步形成独立的、系统的理性认识 and 实践经验。事实上,就在学科教学领域,这种趋势也逐渐明显。例如,在外语教学领域,透过纷繁复杂的历史和现实,人们发现:每一种教学思想或方法都有其特定的产生背景、理论基础和适用情境。有人据此提出了折中法(the eclectic approach),即兼收并蓄、博采众长,讲求实效,根据具体的教学需要灵活使用各种方法。然而,折中法存在着很大的理论漏洞,难以提供明确而可操作的选择原则,容易造成庸俗的“辩证”思路,为有欠章法的随意教学或停留于经验总结的“教学流派”提供借口。在此背景下,仅用教学法指导外语教学的理论局限性逐渐得到关注。Stern等学者认为不能、也不打算提供现成答案来回答外语教学面临的问题,而将注意力集中在帮助教师发展他们自己的理论,把教学法视为第二层次的理论^①。Prabhu令人信服地论证:没有所谓最佳的教学法^②;Kumaravadivela还超越教学方法层面,提出了教育理论层面的“后教学法外语教学理论”,要求教师创造个人化的教学理论^③。

其实,这种主张也是我作为一名理论研究者的一种追求。经历了20余年的改革开放之后,在见多了“××国怎么做”、“××外国人怎么说”之类的舶来品之后,许多研究者都不满足于转述外国的教育理论或做法,而更希望结合中国自己的国情、结合具体的学校场景、结合具体的教师和学生,形成自己的教育思想和教育策略,希望在世界教育理论园地上有中国的声音。于是人们看到,更多的理论研究者热心地走进中小校园、深入到课堂。在这一过程中,有一种值得欣赏的努力,这就是关注、开发、提升中小学教育工作者独到的经验,使之成为新的教育研究资源;如果可能,还可以由此为培养新中国的世界级的教育家作出一些贡献。

在参与一些国际学术交流时,我切身感受到,我们的研究、我国的中小学教育实践,都有着一些不亚于他人的闪光点;如果善加积累、保

^① Stern, H. *Fundamental Concept of Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, pp. 43 ~ 45. 1983.

^② Prabhu, N. S. There is no best method - why? [J]. *TESOL Quarterly*. (1990) 24 (2): P. 161 ~ 176.

^③ Kumaravadivela, B. *Toward a Postmethod Pedagogy* [J]. *TESOL Quarterly*, (2001) 35 (4): P. 537 ~ 560.

护和利用，应当能形成傲视群雄的成果。因此，我们应该对自己的经验、思想充满信心。当然，我们也不能满足于眼前的些许成功，不能“只识弯弓射大雕”，而应以开放而不失自信的心态，不惟书，不惟上，也不惟“洋”，形成自己的教学思想和教育思想，以之统领自己的研究和实践，并切实为孩子们的幸福、为中华民族的发展和复兴做一点贡献。

基于这样的定位，尤其是基于上述的思考，本书的讨论没有停留于教学技术或模式等具体操作层面，而是力图从教学思想、教学策略的层面作较为系统的探讨。同时，本书也引用了一些典型的案例，以便通过它们来整体性地说明相关的思想和策略，而不是琐碎地展示一些所谓的先进技巧。

显然，本书所主张的改革努力可能会因为有着超越具体技法的追求而显得有些艰难。有学者在研究了大量的学校变革之后指出：“最难打开的内核是学习的内核——教学实践的变革和教学精神的变革”，而“改变教法以便更有效地学习，是要求学校的精神以及学校与其他机构的关系要有一个主要的转变，这是一件难以置信的复杂的事情。”^①但是，一方面，我难以忘记鲁迅先生在《我们现在怎样做父亲》中所说之言：“自己背了因袭的重担，肩住了黑暗的闸门，放他们到宽阔光明的地方去。”虽然当今生活中不大会再有鲁迅先生所见的“黑暗的闸门”，但孩子的生活仍需要更多的阳光。另一方面，我所参与的一些学校的教育改革也让我非常振奋地看到了这种努力所带来的更大的希望；它使我相信，开放教学确实是一条可行的改革之路。

现在，就让我们一起来探索这条路，一条充满希望的路。

^① [加拿大] 迈克·富兰著，中央教育科学研究所、加拿大多伦多国际学院译：《变革的力量——透视教育改革》，教育科学出版社2000年版，第64、70页。



一、开放时代的开放教学

（一）时代呼唤主动发展的个体

当代中国社会发生的重大变化之一就是进入到一个开放的时代，中华民族以更为开阔的心胸关注更为广阔的世界，同时努力促进自身的改革与发展，这使得整个社会经历着整体转型。在这样一个开放的时代、这样一个转型的社会中，每一位中国公民自身的生命尊严和生命价值受到前所未有的关注；另一方面，正因为越来越多的个体在新的时代中焕发出新的生命活力，中国社会才取得了前所未有的发展。在此背景下开展的种种教育改革，无不关注学生的主动发展；其中，尤其需要将这种主动发展落在每一位学生个体身上。这就要求学校教育将培养主动发展的个体作为重要目标；课堂教学既然是学生在校生活的主要组成部分，它就义不容辞地承担着培养主动发展的个体的重任。

当我们将目光投向现实的课堂教学时，我们会发现：随着二十余年的社会变革，中小学课堂上逐渐发生着不同程度、不同方向的变化；其

中，用以衡量这些变化的一个尺度就是其开放程度。课堂教学是否开放，将对学生的诸多方面产生重要影响：了解到的信息是否全面，学习的思路是否开阔，他们的思考是否独到而有力量，学习的结果是否完整、严密而又不失灵活，学习的过程是否产生了自信、成功的体验，主动发展的意识和能力是否得到培养……归根结底，是否有利于培养具有成熟而独立的主见、同时又充满生命活力的学生个体。如果课堂教学能在这些方面产生积极的成效，那么它就是在培养符合时代需要的一代新人；否则，就有可能让共和国新一代公民被束缚于已有的生活之中而落后于时代的发展，甚至成为社会发展的包袱。

1. 从两种作文指导课看学生在课堂上的状态

(1) 案例分析一：封闭的作文教学和封闭的学科世界

有研究者选择了一位 30 多岁的女教师合作开展研究；她所教的初中语文课在当前的学校教育中具有一定的代表性。按说，语文课的人文性更强，尤其是阅读理解和作文；不过，在看了研究者对她所上的一节作文指导课所作的观察笔记之后，我们可能会有不同感觉。

案例 1.1

……接着进行命题作文的具体指导。因为每个人的“敌论点”（“读书无用论”）都一样，而且相当明确，所以 L（教师——引者注）没有多讨论。接下来她指出难点在于怎么驳，从哪些方面驳。为了解决这个问题，结合昨天写的小片段，让学生谈一谈。第一个学生答：“敌论点的有用与无用是以钱的多少来衡量的……”这个回答很有辩论手的敏锐，他从衡量“有用”与“无用”的标准切入，直接批驳敌论点逻辑起点的错误，应该说很有力度。“大学生找不到工作是社会发展中的暂时情况……”另一个学生说。这个思路能引发对一系列社会现象的观察和探讨，能从历史的角度、用大量事实材料雄辩地论证。可以说学生的回答中蕴涵着生动的、色彩斑斓的思维闪光点。

但 L 并不在意学生回答中的亮点，她淡淡地滑过学生的思维世界，评论第一个学生的观点：“这是从读书的目的来谈”；评论第二个学生的观点：“对，从长远看，读书有用”——学生的思维戛然而止。接着讲了几个准备好的例子，包括一个美国科学家划一条线要一万美

元的故事、“美的”空调花大价钱请一位博士的故事等。这些生动的故事和面对学生的评论与忽略，都是为了坚守她预定的轨道。讨论由L归纳出结论，即驳“读书无用论”可以从两个方面进行，小的从个人来说，读书的目的是什么；大的从国家来说，科技的进步、人民素质的提高对国家建设的作用是什么。这次作文指导以统一思想作为结束。^①

我们认为，从那些看似认同学生、给予表扬的评价和对学生话语的接续，以及“淡淡地滑过”等巧妙的处理这些情况来看，这位教师个人表现出来的涵养不能说不高；但是，她的评价和对学生话语的打断与接续却是“温柔的一刀”，将学生思想中富有活力的部分平静地划去。于是，这里至少留下如下几方面的遗憾。

①实际上，她所坚守的预定思路本身，用到的是与敌论点相同的逻辑起点——以钱的多少来衡量“有用”与否。本来，学生的观点可以用来弥补教师预定思路的漏洞，成为生动的学习资源，但是这一资源却被教师冷静地挡开。

②本来可以沿着学生的思路进一步搜集的素材、观点，以及更多、更好的论证思路，也被教师理智地挡在自己和所有学生的课堂生活之外。

③本来可以由此展开进一步讨论，在鉴别素材、观点、论证思路的基础上使每个学生的认识和作文能力都上升到更高境界，同时使学生的自我意识得到培养（初中生正处于自我意识形成和发展的关键时期），从而培养自觉追求主动发展的学习动力；这一切却在此失去了发展的起点。

④本来还可以在学生思路的基础上进一步激发出更多思想火花、甚至形成“燎原之势”的生命活力，这种可能性也被冷静地遮蔽。

归根结底，本节课中本来已经敞开的更多发展空间被巧妙地遮蔽，用以凸显教师预定的思路，让学生不得不接受它，并同时在思想上滑入封闭的学科世界。这样的课堂，仅就知识学习和作文技巧而言，已经因

^① 耿娟娟：《教师个人教育信条：一位初中语文女教师的个案研究》，广西师范大学1999年硕士学位论文，第8页。

为教师主动排除鲜活资源而呈现出苍白的面貌，更不用说由此可以丰富学生的精神生活、培养开拓生活的能力了。若长期如此培养学生，则这些学生往往只能学会根据前人思想或别人意愿写“八股文”或官样文章的具体技巧，形成看人脸色、投机取巧的奴才性格，而难以形成自己独立的观点、“放开自己的眼光”来看世界并作出明智的选择，难以开拓属于自己的精神生活，更难以在保持自己独立人格的同时参与民主的社会生活。——显然，与当今中国社会的发展情形相比，与学生将来的发展需要相比，这样的发展状况是落后的、甚至是悲剧性的。

(2) 案例分析二：开放的作文教学和开放的课堂生活

在一个初三班级中，有位学生在随笔中写到了“我对语文课的感受”，其中建议：“在作文上，希望老师能够多出一些题材新颖、大家从来没有遇到过的题目，而且在要求上不要限制；那样，大家所写的形式和内容就可以避免雷同。应该让我们根据题目，只要有主题和中心，想怎么写就怎么写，这样才能真正发挥我们的潜力。”在与这位同学交换意见后，教师把这个建议交给全班讨论。大家一致肯定了她“为命题作文开辟新天地”、“把大家引向宽松自由的作文世界里”的建议，同时又指出作文题目不能一味追求“奇”，否则可能违背生活的普遍意义和合理性，甚至会扭曲健康的感情。题目应该新而不奇，既让大家有一个共同范围，又可以让大家有自己的东西。教师采纳了学生的建议，并予以精心组织，进一步讨论了作文程序安排。在让学生学会作文评改之后，就依此程序进行。其中一次的学习过程是：

案例 1.2

第一步，将“笨鸟先飞的新义”作为总题，分小组讨论拟出相关的作文题目。经过 10 分钟的讨论，每组有了题目：“笨鸟先飞”、“笨鸟勤飞”、“笨鸟切莫先飞”（如果飞错、飞反了方向就无法入林）、“小议笨鸟先飞”、“笨鸟先飞的启示”、“笨鸟不笨”。这六道题全部作备选题供全班同学自由选择。

第二步，花一节课时间写作文。此时，以往作文课上怨天骂地的声音似乎全被风吹去了，同学们有的沉思，有的奋笔，有的问同桌，有的翻词典，情绪格外高涨。

第三步，再花一节课时间，完成互改习作和共赏佳作的最后程序。

(1) 用抽签的形式让每一位同学随意抽取一本全班同学的作文本，给以评点并打出等级分。等级共分四等：A、B、C、D，一般每次习作和评点制定一个分级的主要依据，如主题构思，主旨、中心合乎情理，情感健康真实，或者语言有特色、有文采。此时，课堂上的声响渐趋平静，而每个人的内心却在凝思细品，手中的笔正在圈画点评。

(2) 以4~6人为一小组，对组内的作文本轮转进行第二次评点。不同的眼光审视同一篇作文，对习作者、初评者和复评者都将起到深一层交流学习的作用。如果有必要，还可以再轮转一次。

(3) 小组讨论并推举组内一本最佳的或最典型的作文。讨论过程中，组长作好简要记录并准备交流发言。若遇争议大的作文，也可以提交全班口头评析。

(4) 各组长在全班范围内作交流发言，发言完毕后再经全班讨论评出3~5篇最佳或最典型的作文，并请出作者上台朗诵。欣赏也好，评析也好，每一位同学都心动意动，据理据情力辨力说，最形象实在地体现了学生主动活动时间的教学意义。主动权似乎全在学生那里，教师最难把握，因此，教师的智慧和感情将会在情景中被唤起。

(5) 教师略作小结。

这样组织的学习活动，使得作文知识和写作方法不再是外在于学生心灵的一个有待接受的现成事物，而是融入学生生命、并让每个学生参与创造的精神财富。学生感受到：“自己的作文被同学批改后，由于是一个小组好几位同学批的，所以评语格外具体、全面，也总会有几条建议。重读文章后，我便懂得了该怎么去修改，同时也更清楚了自己的薄弱环节。”“阅读他人的文章，我从中听到了同龄人的心声，也从中了解到了同龄人的写作水平。每一篇评改过的文章都给我留下了深深的回忆；无论是悲伤还是喜悦，无论是真实的还是虚构的，我都被带进了他（她）的世界，一同感受，一同回味……”^①当学生如此主动地发起和参与学习活动，并在学习活动中将自我批判、独立评价和与他人交流结合起来时，学生的独立性、自主性和创造性就会得到促进，同时也能学

^① 冯振渊：《语文课堂教学的活力与作文教学》，载于叶澜主编：《“新基础教育”推广性研究教师指导用书（初中部分）》，上海三联书店2000年版，第65~68页。行文略有调整。

会在合作中开拓新的精神生命空间。——在这样的课堂上，语文世界不再是苍白的认知信息之林，而是充满生命活力的学科世界。在这样开放的教学过程中，学生不仅敞开了自己的精神世界、让自身的经验和思想成为教学资源，而且还在与老师、同学的互动中，为打开视野、相互学习和借鉴提供着动力和机会；更重要的是，学生的精神生命境界可以在积极的学习活动中得到提升，语文学习的质量也毫无疑问地跃升到了新的水平。

如果我们是家长，我们更愿意把自己的孩子交给上面哪个老师来教？假设我们就是学生，我们更愿意进哪种作文课堂？更长远地看，哪种作文教学培养出来的学生更具有持续主动发展的意识和能力？哪种课堂上成长起来的孩子最有可能焕发出生命活力，成为民族复兴事业的积极分子？

答案应当是不言自明的。不过，我们还可以进一步追问：为什么？进一步探讨我们所作选择背后的原因，将使我们更加明确学科教学的关键目标和策略选择。显然，这需要系统地探讨；其中，首先需要辨析的是：当代中国的学校教育为什么需要将培养主动发展的个体作为重要目标？在这样考虑时，我们就开始将课堂教学中的学科世界与整个社会联系起来。

2. 从当代中国社会发展看学校教育的新目标

理解当代中国社会发展趋势及其对社会成员的要求，将为我们探讨学校教育（包括学科教学）的新目标提供重要的依据，因为学校教育受到社会发展的制约，应该根据社会发展需要来培养学生。

我国自 20 世纪 70 年代末开始的改革开放，从一开始就确立了“对外实行开放、对内搞活经济”的重大战略方针；其精神实质是利用两种资源——国内资源和国外资源，打开两个市场——国内市场和国际市场，在自力更生的基础上，把视野从国内范围扩展到国际范围，不但要放手调动国内一切可以调动的积极因素，而且要放手利用国外一切可以为我所用的因素，以天下之长，补一国之短。其中，“对内搞活，也是

对内开放，通过开放调动全国人民的积极性。”^①据我们理解，这里所说的“资源”，从根本上来说不仅仅是物质资源，而应该包括精神资源；在对内开放（搞活）、调动国人的积极性方面，更重要的可能是精神力量的勃发。否则，人们就难以解释为什么同一群人、同样的土地、同样的设备却在不同的制度下创造出不同数量和质量的产品，也难以解释为什么越来越多的个体会焕发出充足的生命活力，投身于经济建设和社会改革之中。

时至今日，由此形成的社会转型仍在进行之中，整个社会的开放态势也更为明显，开放内容也更为丰富。这为学校教育提供了新的条件，也提出了新的要求。其中，将培养具有主动发展意识和能力的一代新人作为新的教育目标，应当是值得关注的趋势之一；就现实的教育活动而言，这样的一代新人就体现为坐在课堂上的每一位学生。这就是说，学校应该将培养具体个体的主动发展意识和能力作为重要的目标。毫无疑问，新时代的开放教学也应树立这种关键目标。这就要求教学活动既能营造开放的学科世界，又能让学生在开放的学科世界中获得主动发展；这种情形与当代中国社会呈现出开放的格局，同时又激发和利用个体蓬勃的生命活力，有着内在相通之处。

不过，一些传统因素所具有的惰性和全球化背景下各种复杂的新因素形成的影响，使得新时代的社会变革面临着巨大的挑战；复杂的现实状况凸显出我国公民的个体素养欠佳，这在一定程度上影响着个人和社会的发展质量。若无主动发展的意识和能力，个体在面对复杂多变的社会场景时，有可能因难以适应而固守封闭的生活，或者迷失自我而随波逐流，从而沦入各种固定化或自然化的发展道路之中。这样的社会发展格局，要求每位中国人作为生活主体独立地选择和创造自己的生活内容、生活方式，主动参与社会发展进程，由此而获得足够的生命尊严，实现自己的生存价值。

当代中国的开放社会对主动发展的个体的呼唤，可以结合三个领域的情形来理解。

（1）社会组织形态的转变需要个体成为社会主体

随着改革开放的深入，国民经济迅速发展，我国社会开放程度和民

^① 邓小平：《对中国改革的两种评价（一九八五年八月二十一日）》，《邓小平文选》第三卷，第135页。

主化程度也在逐步提高。与之相应，社会组织结构由“单一性”转向“多样化”，各种人员的社会流动加快，社会组织形态呈现出复杂的、动态调整的局面。这使个体获得了更为开放的生存空间和更为自由的生存状态，也迫切要求个体成为社会主体，发挥个体的主体性，选择合理的生存空间和生活内容，并积极参与社会变革。这具体体现在两个方面。

一方面，政治体制改革和经济体制改革使个体获得更充分的人身自由，个体有可能成为社会主体。非市场经济（包括自然经济和计划经济）条件下的三类主要社会共同体——作为血缘共同体的家族、作为地缘共同体的村社和作为职缘共同体的单位（或行会），在市场经济时代被改造或解体。随着家族的解体或弱化，家庭、尤其是核心家庭（主要是由父母和一个孩子组成的三口之家）逐渐获得了特别突出的地位；同时，家庭原有的生产功能、养育功能也开始弱化并转移到社会中去。此外，更为重要的变化还来自另两类共同体的转变。

在广大农村地区，随着承包责任制及其他经济体制改革措施的逐步实行，农民从计划经济时代听从上级安排组织生产、依靠村庄分配生活资料而维持生活的格局下解放出来，以独立个体或家族成员的身份承担起组织生产和安排自己生活的责任。同时，在农村逐步推行的以村民自治为核心的政治体制改革，也使以行政方式嵌入的人民公社式的村庄秩序得以解构，并强调依赖村庄内部个体与个体之间的联系生成新的村庄秩序。于是，在越来越多的地区，在渐趋开放的社区环境中，随着村庄内部经济及其他方面逐渐出现分化，农民个体获得更为充分的人身自由，以契约为基础的现代型联系得以逐步建立。

在许多城镇社区，随着经济体制和政治体制改革的深入，许多个体的生存模式经历着从“单位人”向“社会人”转变的过程。在逐步建立市场经济体制的过程中，政企分开、建立企业法人制度，让企业作为生产经营单位按照“最大盈利”的原则参与经济活动，这不仅导致社会经济结构发生变化，也使个体与企业之间逐渐剥离人身依附关系；个体在企业中以生产者的身份与生产单位建立新型的单纯契约关系，在企业之外则以独立主体的身份获取个体所需的生活资料和生活内容，参与社会活动和政治活动，从而由“单位人”转变为“社会人”。与此相应的各种政治体制、社会保障体制等方面的改革，也逐步创造着条件，使个体在开拓个人生活、融入社会生活等方面获得了更为广阔的空间。

另一方面，个体成为社会主体的可能性还有待实现，而且这种实现过程可能还充满艰难。就农村地区来说，当代农民得以成长的环境、包括传统文化观念，使相当多的农民个体在改革中获得更多人身自由的同时，却面临着如何合理使用这种自由的难题。在改革开放之后，“乡民的民主意识似在觉醒，民主能力也似在增强。造成这一变化的基本原因：其一是乡村工商阶层的兴起，其二是差额选举制的推行。”不过，由工商阶层形成一种特殊的经济政治势力从而“把持官府、武断乡曲”等封建时代常见的丑恶现象也似有复燃之势。^①近年来，我国在农村推行的村民自治制度也为民主化的农村社会生活进一步营造着新的条件；然而，“真正运作有效的村民自治还必须有特定的社会基础。这就是村民之间的社会关联情况。”事实上，除了上面所说的工商阶层构成新的“村庄精英”、形成这类组织外，在村民自治中较为普遍地发挥作用的是通过泛宗族文化形成的各种中介机构。于是，面对“当前农村社会普遍存在的无序状态”，还需作出艰苦的努力，尤其要使每一位个体逐步形成主宰自己命运的意识 and 能力，以独立主体的角色参与建设民主和法制社会。

就城镇地区而言，在个体由“单位人”转变为“社会人”的同时，我国城市人口结构正发生一些显著变化，这包括体制外人员（如自由职业者、个体工商户、私营企业主）迅速增加，下岗、失业人员增加，外来流动人口增加等因素。同时，我国的城市化进程正在加快。这些情况正在催生着与政府、市场鼎足而立的市民社会，从而使我国社会从“单极权力结构”（高度垄断的政府权力）向“三极权力结构”（政府、市场、社会）变迁，而这需要以城市中自治组织和中介组织的日益增加和完善为基础。市民社会的发育与发展，一方面有利于城市公众参与城市“契约型”社区的生成和发展，使“人是社会的最终目标”和“以人为中心的发展观”得以体现在现实社会生活之中；另一方面，它也能提供“公民参与网络”并使人们的相互关系得以确立和加强，信任得以产生，从而有利于把闲散的社会资源集中起来，对现代经济的发展产生较大的推动作用；还有，它作为社会力量的代表，在限定、控制国家权力的滥

^① 曹锦清、张乐天、陈中亚著：《当代浙北乡村的社会文化变迁》，上海远东出版社2001年版，第611、614页。

用并使之合法化方面发挥重要作用，从而在国家、市场、社会之间形成一种“均衡”态势，从而有效推进政治民主化。^①然而，当前中国的城市化水平仍较低，市民社会的形成尚有许多问题需要解决；其中一个核心问题就是要培养有能力主动开拓自己的生活领域、民主参与社会生活的社会主体。

社会组织形态上的这些情况，要求个体不仅成为独立的经济利益主体，更要成为独立的社会活动主体；每一位个体都需要在明确自己的生活需要的同时，主动地了解相关的信息并作出独立的判断和选择，并以此为基础主动创建属于自己的生活，主动参与社会生活。否则，他就有可能因无法合理表达自己的意愿并参与社会生活而不得不动地接受别人安排的命运，从而使自己的生活沦入被动的生存状态而难以主宰自己的命运。——显然，社会急需更多这样的社会个体，而这样的一代新人更需要在我们的课堂和校园中成长。

(2) 市场经济体制凸显个体作为利益主体的地位

我国的改革开放首先是以经济体制改革作为突破口的。事实上，当我国自十一届三中全会起将工作重心从以阶级斗争为纲转向以经济建设为中心时，政治价值观就已发生变化；经济改革在提高人民福利的同时也能维持政治稳定、推行依法治国，从而切实保障公民作为社会主体的地位，逐步建立更好的民主社会。其中，从计划经济向市场经济转变的经济体制改革，就在现实的经济生活中起到了逐步凸显个体作为利益主体的作用，在现实生活中通过满足自己合理的需求而拓展自己的生活，由此参与社会生活。与此相应，人们的价值观、伦理观等方面也产生了一系列的变化，使得越来越多的人得以利用社会转型提供的机遇获得更为充分和自由的全面发展。

从总体上看，市场经济要求每个人以明确自己的需要为基础参与到经济生活中去。与以往听从传统、习俗或行政命令截然不同，生产者和经营者必须以独立主体的身份对复杂的市场信息进行判断、分辨和选择，通过提供更能满足消费者需求的产品来获得自己应得的利润；相应地，所有的个体都成为消费者，他只有明确自己的生活要求和消费权利，对市场上提供的产品作出独立判断和选择，才能更好地享受社会提

^① 周建国：《城市化进程中市民社会的培育和发展》，《社会科学辑刊》2001年第5期。

供的服务，提高自己的生存质量和发展水平。这样，无论个体在具体的经济活动中居于什么样的角色，他都需要以一个独立的利益主体身份面对市场，既享受到应有的知情权和其他得到保障的消费权、生产权和经营权，也通过自己的参与为社会提供产品、服务或消费市场（这也在为社会拓展着更广阔的发展空间）。不过，这还是从比较理想的角度来看市场经济给个体生活带来的发展机遇。从我国经济生活现实的角度看，个体要在市场经济中真正享受到作为利益主体所应有的权利，充分利用上述发展可能性，还需通过进一步的改革解决一系列的问题。其中，与本书有关的主要问题有两个。

其一，市场经济的影响尚需理智地规范。在从计划经济转向市场经济的过程中，民众的利益得到了很大的重视和满足，经济改革成就令人瞩目；与此同时，除了经济生活领域内部尚需完善规则和伦理之外，市场交换原则还有突破经济生活领域而延伸到其他生活领域的倾向，于是在个人家庭生活、公共政治生活领域也充斥着以金钱为尺度衡量生活质量，并以此为基础将非经济的生活资源、生活内容当作经济物品进行交换等现象。市场经济带来的交换化、金钱化、物质化等泛市场行为，不仅可能使整个社会陷入道德失范，而且在加速形成一个非伦理化的社会环境，拜金主义、享乐主义、自我中心论成为转型期“道德困惑”现象的重要方面。人们本可以拓展得更为丰富的生活内容有可能被单一的市场尺度裁度，本应有的更高生活质量为感官享受所淹没或遮蔽。

其二，个体需要以更主动的姿态理解并参与形成市场经济规则和经济伦理。亚当·斯密（Adam Smith，1723～1790）在赞颂市场交换机制时，其前提是“经济人”的假设——进入交换和生产的经济主体都是自利的理性人，通过趋利避害的理性选择维护自己的利益，并由此增进社会总收益。后来，现代经济学在批判古典经济学时就指出，后者所创设的这种纯粹自由竞争的市场交换空间是不存在的。一方面，交换双方在地位上可能不对等，某一方可能会利用某种垄断优势对另一方进行利益侵害；另一方面，交换双方的私人利益增进也可能以损害第三方乃至整个社会公共利益为代价。事实上，现在的市场经济生活确实呈现出这类复杂场面。例如，竞争机制使得人们生产出更好更多的物质产品和精神产品，但是，它也可能促使一些生产者和经营者不择手段地维护个人利益、损害他人利益；再加上我国社会生活体制中尚未革除的一些弊端，

已经毒化了人际之间的信任关系，出现了“诚信危机”。在让农民个体成为利益主体之后，农村分散决策与市场机制之间存在着矛盾，大多数农民由于依赖多年形成的传统经验与习惯，加之远离市场，搜集、辨别和加工信息成本高昂，并且受到技术上的限制，在市场风险面前显得弱不禁风。

这就表明，在成为利益主体的同时，每一位个体还需要及时得到必要的教育培训、指导和组织，以便形成更强的主动参与市场经济活动的的能力；否则，他们自己有可能不得不听任现实的摆布而难以主宰自己的命运，甚至成为社会负担。在我国已经加入 WTO、并逐渐融入全球经济的形势中，上述问题显得尤为迫切。世界范围的市场经济生活更强调利益主体参与制定“游戏规则”并自觉遵守这些规则，否则就会被淘汰出局，或者因遭到惩罚而蒙受巨大损失。我国固然可以根据比较优势重新配置资源，调整经济结构，但我国现行经济结构在全球经济格局中并没有占据很多优势，近期可望获得的收益主要来自廉价资源，处在国际分工体系的最底层；其中，一个重要的制约因素就在于我国经济生活中的利益主体尚不成熟，既缺乏足够的知识技术，也缺乏足够的主动参与市场经济活动的的能力。应当看到，现实的经济生活需要“以生产力标准为主要尺度”，由计划经济转向市场经济取得巨大成就的关键因素就在于极大地解放了生产力，而生产力的关键因素就在于每一位个体是否具有足够的主动性和拓展生活的能力。因此，就整个社会的经济发展和每个人获得更好的生活资源而言，当代中国社会需要更多的个体通过参与市场经济而主动开拓未来生活、改变现实生活。

(3) 多元文化共存格局需要个体明智地选择生活

与经济体制改革和政治体制改革同时推行的对外开放和对内搞活，使人们敞开了视野，各种社会思潮交织在一起，导致人们的世界观、人生观、价值观发生了深刻的变化，展现在人们面前的文化形态也呈现出多元化的趋势。这极大地丰富了精神生活的内容，为个体敞开了广阔的发展空间；同时，多元文化共存的格局又要求个体在纷繁复杂的文化生活内容面前作出明智的选择，拓展自己的生活，而不至于迷失自我。

从时间维度看，存在着与不同社会形态相应的各种文化。我国社会在半个多世纪中所经历的快速发展，没有经过资本主义充分发展、社会生产力高度发达的阶段。这就使得本来与不同社会形态相应的各种文化

不是由低级到高级依次相继出现，而是集中在同一时间、同一空间存在于我国社会主义初级阶段；其中，传统文化面临着更新和转换的问题，现代文化与传统文化之间的沟通与冲突又会产生新的因素，而各种文化中又包含着具有不同价值的内容，这使得我国社会的文化格局更为复杂。这是我国社会当前多元文化并存的一个重要表现。我国传统文化基本上是一种以群体为本位的文化，强调以群体价值作为评价个体生活的主要尺度，对个体的自由、个性、自尊等不太重视。这在极大程度上导致人性异化、人格扭曲、压抑，甚至扼杀了个体的自主性和创造性，也阻碍了社会进步。随着改革开放的加快，更多的西方资本主义文化内容得以进入国人的视野，这对传统文化造成了更多的冲击，催生着更多文化形态，也使个体面临着价值观、人生观等方面更多的新选择。在我国的社会现实中，市场经济制度要求产权明晰、优胜劣汰，也促使人们形成更充分的独立自主意识、竞争意识、责任意识和个人成就感，并为之支撑日益个体化的社会生活；这在很大程度上体现着个体发展和社会发展的进步趋势。但是，这种文化价值容易导向片面和极端，引发极端个人主义、利己主义、拜金主义、享乐主义，导致私欲膨胀、物欲横流、惟利是图、及时行乐以及各种社会丑恶现象；这在国人现在的文化生活中已有不同程度的体现。

从内容维度看，存在着多种思想意识和观念。一方面，多种所有制共同发展的经济体制和市场经济条件下利益主体的多元化，使得社会上存在不同的利益集团和社会阶层；这种经济关系反映到人们的思想上，就会出现多种思想意识，多种价值观、人生观和道德观，以及多种行为模式和生活方式。另一方面，我国也正经历着从传统农业社会向现代化工业社会、从封闭社会向开放社会转变的过程。在这样一个大变革的历史阶段，各种思想政治主张都会顽强地表现自己，各种文化思想、文化流派，也都会竞相发展。^① 在多元的思想文化观念共存的复杂场景中，既有官方主导文化，又有民间大众文化。主导文化表达着国家正统意识形态，具有无可争议的权威性，但与以前那种“一元化”格局相比，现在的主导文化表现出了前所未有的宽容，主旋律的弘扬与“多样化”的

^① 于幼军：《论社会主义初级阶段文化的功能》，《光明日报》1999年11月19日，《新华文摘》2000年第2期。

实施并行不悖，以“寓教于乐”的方式完成着主流意识形态的教化要求。大众文化的畅行，是主导文化让步、宽容的结果，但从根本上说，它与我国的最高发展战略是一致的，即通过推行全面的市场化来实现经济的现代化，由此促进经济腾飞和综合国力的增强。但是，大众文化一旦铺展开来，便立即获得了它自身的巨大解构力、浸染力和吞噬力。它的显著特征就是其中性面目，惟一能对它进行支配的是市场规律和利益原则；它的各种制品以舒缓、轻松、温情、性爱以及背景模糊的善恶之争等方式畅行于世。于是，在发挥正面作用的同时，它也可能会对人们的生活产生明显的负面影响。人们既有可能在喜闻乐见的形式中受到正面教育，在温情的剧场里满足精神生活的需要或减轻生活带来的紧张，也可能陶醉于一些感官享受或虚拟情感之中而迷失自己。

此外，不同形式的文化交流和學習也使文化生活不仅内容丰富，而且变化很快，呈现出动态的复杂局面。其中尤为值得关注的是信息高速公路（电脑网络）的发展，它已成为与广播、电视、报纸拥有同等级地位的“第四媒体”，而且是拥有最多信息内容、最快传播速度和独特交互性的新媒体。毫无疑问，它以崭新的形式为人类文化生活提供着丰富的内容，使人的生活有了更多的发展可能性。不过，需要注意到，在由它提供丰富内容和自由发表言论的机会的同时，也明显出现这样的情形：“大众通讯媒体的发展为政治和经济当局提供了制约个人的特殊工具，……这个人处于很有强迫性的宣传气氛的环境中，而且在行为上要服从外界强加于他的准则，损害了他的真正需要以及他在智力上和情感上的同一性。”^① 既存在“信息帝国”垄断传播工具和传播内容的可能，也存在着各种良莠不齐的信息混杂在一起从而对人的精神生活产生复杂影响的可能。据统计，美国 CBS（哥伦比亚广播公司）、CNN（美国有线电视传播网）、ABC（美国广播公司）等媒体发布的信息量，是世界其他各国发布信息总量的 100 倍，是不结盟国家的 1000 倍，^② 在信息技术和经济力量发挥重要作用的网络社会中，这种局面只会得到强化，而难以很快得到扭转。网络媒体根据市场经济规则搜集和传播信息，往往会

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著，华东师范大学比较教育研究所译（1996）：《学会生存——教育世界的今天和明天》，北京：教育科学出版社，第 6 页。

^② 程建平（2002）：《现代德育背景论》，《江西教育科研》2002 年第 4 期。

将一些更易带来负面效应的信息以现代化的技术大量、快速地发布；例如，在我国的某些门户网站上，就呈现着各种或直接、或变相的色情信息条目。如果考虑到参与网络互动交流的人都可以拥有虚拟身份，因而可能不承担责任地随意传播一些真假不一、价值不等的信息，网络社会中的文化生活情形之复杂程度就更是难以想像了。

可见，拥有现代化的知识技术和更新颖丰富的信息，并不等于就使生活自动产生意义。多元文化共存的格局，使得每一位个体都置身于复杂的文化生活之中。如果个体能够以清晰的自我意识合理地选择和利用这些文化内容，主动创建属于自己的幸福生活，参与建设社会文化生活，他就能够更好地丰富生活意义、拓展生活空间，更好地实现自己的人生价值；反之，个体则会因为固守僵化的文化，或者在复杂的文化内容面前随波逐流而难以获得主动发展，更难以积极地参与社会进步。

总之，我国仍在进行的改革开放和正在经历的社会转型，呼唤着主动发展的个体；它为每位个体创造了更为丰富的生活内容，使个体有可能在多种生活方式中拓展和实现自己的生命价值；但是，这种可能性是否能够成为现实，还有赖于诸多因素，其中一个重要方面就是个体自身的独立意志、明智判断、理智选择和以之为基础的主动发展。中国公民在这些方面的素质状况远未达到令人乐观的程度。面对这样的情形，充满激情的指责、“旁观者清”的冷静分析固然有着警醒世人的作用，然而社会更需要的是理性的措施，切实可行地提高社会成员的素质的途径。

在这方面，学校教育有着不可推卸的责任，即在青少年所处的教育生活中培养他们利用人类已有文明成果开拓未来、改变现实的能力——其中，以开放的教学呼应开放时代的呼唤，当为一条应行之路。为此，需要明确地将培养主动发展的个体作为学校教育（包括学科教学）的重要目标。在我们的课堂中成长起来的学生，不应该是目光呆滞、只会接受现成知识或看法（尽管这种知识或看法有可能显得十分丰富、时髦或权威），也不应该是偏执于狭隘、甚至是阴暗的心理空间而毫不关心现实生活，相反的应该以获取必要的知识为基础，主动捕捉、组织丰富的信息，批判性地审视各种信息，主动发现问题并灵活运用知识创造性地解决问题。这样的目标显然不可能在封闭的学科世界中达成，而只能在开放的教学实现。

有了这样的目标和认识，我们就有可能超越具体的技巧、方法和内容，使课堂教学中的这些因素形成整体效果，服务于学生的主动发展，而不是让学生的发展受到这些因素的过分限制。

（二）教育改革需要开放的教学

开放的中国社会需要主动发展的个体，而这样的个体更需要通过改革学校教育来培养。其中一个重要的方面就是让学生拥有更为开放的视野，同时形成更为清醒的自我认识，形成主动发展的意识和能力。这一趋势反映到教育改革中来，一个重要的体现就是创造开放的教学。

1. 教育发展需要学校内部改革

随着中国的改革开放，中国的教育改革也受到国际大背景的影响，近 20 余年的教育改革，也在不同层次上有了诸多重要进展。从宏观视野来看，一个明显的趋势就是教育改革由体制、结构、条件（如经费和教师资格认定）等方面逐步向学校内部推进；到了 21 世纪，这一趋势使得学校内部的改革成为教育发展的新关键因素，如明确学校办学自主权的范围、提倡教师专业发展、校本化的课程改革和教学改革等等。其中，课堂教学的改革日益成为推行素质教育、逐层实现教育改革目标和教育发展战略的一个重要领域。对于这一趋势，我们可以从世界教育改革的新情形和中国教育改革的新举措等方面来理解。

在世界范围内，20 世纪 50、60 年代的教育改革受到国际政治、意识形态斗争和科学技术革命的影响，需要应对多方面的挑战。其中，除了受意识形态影响、突出为各国政治服务之外，教育还被赋予为科技发展、经济发展服务的任务。相应的教育改革普遍加深了教育内容、大大扩展了教育规模，在使更多人得到受教育机会和适应经济与技术发展方面，起到了积极作用。但是，在一片繁荣之下也潜伏着危机，一系列问题也不断出现；这包括教材难度和分量的增加使学生负担加重，因强调学科知识的系统性和理论性而使教育内容与日常生活脱节，有文凭的失业者激增，不同地区、性别和社会地位的人群受教育机会不均等。这些情况，导致许多国家自 70 年代起开展了新的教育改革。与以前的改革

相比，这次改革的范围更广、时间更长，而且同时兼顾教育内部改革与社会相关系统的改革。一方面，更多地从教育制度入手，全面地调整教育的布局，力图根本改变教育面貌，使之成为社会改革的重要部分；另一方面，在教育的内容、时间、办法等具体领域中也有了诸多推进。由此力图实现的教育现代化就包括了教育的物质、制度和观念等层面由传统向现代、由落后向先进的不断推进；就学校教育而言，这涉及在观念、制度、体制、内容、方式、手段等方面的革新。——其中，学校教育质量成为各国关注的一个关键领域。从宏观上看，扫盲和普及初等教育仍是大多数发展中国家优先考虑的目标；对更多国家而言，提高基础教育质量有着更深、更广阔的意义，因为这意味着能否使本民族在国际政治、经济、文化等领域占有一席之地，能否提前占据并持续保持国际竞争中的优势地位。正因为如此，即使是发达如美国这样的国家也不断发出“国家在危机中”、“教育改革势在必行”的呼吁，并通过政府首脑和全社会的系统努力改革教育，尤其是学校教育。

在我国，中共十二大于 1982 年提出了教育在现代化建设中具有基础性的作用和应作为战略重点的思想；这一新的认识，引导人们关注从决策和具体实施等方面切实推动教育事业发展。同时，政府在调整教育结构、增加教育经费和提高教师地位等方面，作出了较以前更为有意识的努力。自 1985 年起至 1990 年左右，中国的教育改革主要围绕着体制改革开展。1985 年中共中央发表了《关于教育体制改革的决定》，重点放在“改革管理体制，在加强宏观管理的同时，坚决实行简政放权，扩大学校办学自主权”。与此同时还要求解决办学经费的困难和逐步完成普及九年制义务教育的任务，并于 1986 年通过了第一个有关教育的专门法——《中华人民共和国义务教育法》，有关教育的法制建设也开始起步。

自 90 年代开始，教育的重点转向“建立起比较成熟和完善的社会主义教育体系，实现教育的现代化”。在教育法制建设上也加快了步伐，于 1995 年颁布了《中华人民共和国教育法》，提出了改革和完善教育投资体制、增加教育经费的任务，明确要求实行多渠道筹措教育经费的措施。1999 年公布的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》、2004 年公布的《2003～2007 年教育振兴行动计划》和 1999 年中共中央、国务院公布的《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》等文件，开始

系统勾画教育发展的蓝图，并通过新教师队伍的建设和新课程体系建设来切实加强素质教育，并形成了新一轮声势浩大的基础教育课程改革。至此，宏观层面的教育改革逐步深入，学校内部的改革也日益显得重要；其中，课程与教学改革成为新世纪教育的一个关键领域。

从教育行政部门自上而下逐步推行的教育改革，也得到了自 20 世纪 80 年代以来许多地方和学校自下而上主动开展的学校教育改革、乃至区域性的学校整体改革的呼应。后者既响应着前者在思想观念和宏观决策方面的号召，也为前者提供着更为全面、科学的落实途径和实践依据。其中主要的改革领域有学校内部管理体制的改革，有促进学生“会学”、愉快学习和感受成功体验、培养学生主体性等具有整体性、综合性的改革，有学制、课程等方面的改革，更有大量的、由一线教师主动参与的教学领域的改革研究。

从教育改革的宏观视野来看，我国教育的进一步发展固然离不开整个社会的发展、尤其是教育行政体制、投资体制、决策机制等方面的改革；但是，这些改革只有真正落实到具体的教育实践之中才能产生实际效果。因此，学校内部的改革也就在极大程度上影响着整个教育改革进展，甚至影响到社会转型的真正实现和民族复兴的大业。若进一步从学校教育自身的角度看，如此丰富的教育改革涉及到教育思想、管理制度、教育内容、教育设备和手段、教育方法等众多方面。将其聚焦，可以明确地将学校教育的改革方向确立为从“近代型”向“现代型”的转换。近代型学校的基本特征是按工业化、批量性生产的模式来“塑造”学生的；有统一的目标，基本划一的课程与教科书，整齐排列的通用教室，严格规定的课时与教学周期，按规定执行的教育、教学过程；学校的基本任务是知识的传递和培养社会不同领域需要的规范化人才。现代型的学校主要有价值提升（追求为社会更新性发展、为个人终身发展服务）、重心下移、结构开放、过程互动、动力内化等特征。其中除了教育对象、目标与管理等方面重心下移外，还有教学内容方面的重心下移，即关注学科领域与生活领域、社会职业界的沟通；除了整个学制的开放性和弹性化以外，还有两个向度的开放：一个是向外的，对网络、媒体的开放，对社区、社会的开放，以及学校间、相关教育机构的相互开放；另一个是向内的，在管理上向师生的开放和教育教学活动中向学

生发展的可能世界开放。^①

我国上世纪70年代末开始的改革开放就有着内在相通的两个方面的开放，对外开放与对内开放（对内搞活）；现在，进入21世纪，深入到学校内部的教育改革也需要这两个方面的开放，只不过它们所针对的具体领域和内涵更为具体了。

2. 学校教育改革需要开放教学

学校教育改革的开放趋势进一步反映到学科教学中，就要求实施开放教学。对于这一要求，我们可以结合多层面的教学改革来理解。就学科教学而言，我国最近20多年的学校教育改革大致可以分为三个层面：^①由教育行政部门自上而下推行的改革；^②由一些学校或教师自下而上主动进行的改革；^③由大学（研究所）专业研究人员领衔的改革。在开放的时代，这些层面的改革都在促进学校教育适应社会的发展，越来越走向主动创造；相应地，学科教学改革也呈现出更加开放的格局。

（1）自上而下的教育改革关注课堂教学主阵地

邓小平于1985年全国教育工作会议上提出：“我们国家，国力的强弱，经济发展后劲的大小，越来越取决于劳动者的素质，取决于知识分子的数量”。^②此后，素质教育便在中国教育领域日益兴起。在研讨了八年之后，于1993年2月颁布的《中国教育改革和发展纲要》中明确提出中小学要从应试教育转向全面提高国民素质的轨道。其后，素质教育的探讨很快达到高潮，更加速了通过教育行政部门推行素质教育的进程。除了一些领导撰文宣传以外，各级教育行政部门组织宣传了一些符合素质教育精神的改革实验，引导素质教育改革实践从个别学校扩展到区域性改革。1996年2月，《人民教育》杂志长篇报导了湖南省汨罗市大面积推行素质教育的经验，探索建立学校与社会联手共同实施素质教育的有效运行机制，集中反映了素质教育从学校改革扩展为区域性改革的趋势；同时及之后，各省、市、区都有一些典型的试验区。1997年9月，在山东省烟台市召开全国中小学素质教育经验交流会之后，素质教

^① 叶澜：《实现转型：世纪初中国学校变革的走向》，《探索与争鸣》2002年第7期。另载于叶澜主编：《“新基础教育”发展性研究专题论文·案例集（上）——学校管理·班级建设》，中国轻工业出版社2004年版。

^② 《邓小平文选》第3卷，120页。

育由初期的自发改革到区域推进的实验阶段，进而成为有统一领导、有规范文件、有实施步骤、有操作措施的整体配套的全国性改革，原国家教委专门发布了《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》，提出了在全国推进素质教育的一揽子政策配套措施。随着素质教育的推进，一些更深层次的问题被逐渐涉及；其中，教学改革之艰巨性也逐渐为人们所认识。于是，围绕着学科教学中的教学观念、教学内容、教学过程设计、教师角色和学生角色等方面，有了更深入的探讨，并对教学改革的一些趋势达成了共识。这包括：学科内容应该具有开放性和时代性，教学方式应该具有实践性和多边互动性，学生的学习方式应该具有主动性和合作性，等等。

1999年公布的《面向21世纪教育振兴行动计划》、1999年的全国教育工作会议及《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》和2001年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》更是一再明确部署基础教育课程改革，将其视为整个基础教育改革的核心内容。这场更为集中、规模更大的自上而下推行的改革，更加深入到学校内部。教学在此得以与课程整合，成为课程实施的关键部分（当然，教学具有相对的独立性）。新课程改革明确地提出，根据基础教育性质和时代特点，加强课程内容与学生生活及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习过程和学习方法，强调课堂上民主的师生关系和多重互动，从而使课程由专家走向教师、由学科走向学生，并由“文本课程”（课程标准、教学计划、教学大纲、教科书等）拓展到“体验课程”（被教师和学生实实在在地体验到的课程）；总之，由封闭走向开放——向着变化发展着的时代开放，向着更为广阔的现实社会生活开放，向着学生的经验领域和精神世界开放。因此，新课程改革之中的课堂教学，将更需开放，更需由此激发出师生的生命活力。

（2）自下而上的改革激活课堂，让学生主动学习

自20世纪70年代末开始，在素质教育兴起、新课程改革得以蓬勃开展之前及同时，许多学校、地方教研部门和教师在已有优良传统的基础上，或者在改造薄弱学校的过程中，积极探索主动改革学校教育、尤其是学科教学的道路。例如，魏书生开展的中学语文教学改革实践研究，邱兴华在小学数学学科中开展的尝试教学研究，北京市朝阳区幸福村中心小学马芯兰开展的小学数学教学改革实验，上海市一师附小开展

的愉快教育研究，上海市闸北八中开展的成功教育研究，由顾泠沅主持的、持续十余年的上海市青浦区数学教学改革实验，江苏省南通师范第二附属小学李吉林开展的小学语文情境教学研究（后拓展为情境教育），等等。

这些教学改革，有的强调激发学生学习兴趣，让学生自己明确目标、循序渐进；有的强调为学生提供主动尝试的机会，获得愉快的学习感受或成功体验，并将其转化为主动学习的动力；有的强调将教材用活，让学生学会灵活解决问题，有的强调通过鲜明生动的形象、真切感人的情意为学生营造开阔的学习情境，让学生主动投入学习活动；有的在教学组织形式上让学生自定步调、教师异步指导……尽管它们在选取切入点、着力点等方面各有不同特点，但都力图改变传统教学中让学生被动学习的局面。其中，尤其值得关注的是不将教材看作狭窄的知识世界，而是力图由此拓展更为广阔的学习空间；不将学生看作被动接受知识的容器，而是力图激发他们全身心地投入学习过程，将其情绪体验、自身经验和各种互动过程看作学习过程中的重要条件或组成部分。总之，使课堂教学既向广阔的社会生活、文化成果开放，也向学生的心理体验和心理世界开放，从而让学生在更为自由的学习过程中获得主动发展。

案例 1.3

青浦数学教改——逻辑严谨而又开放的教学内容组织

在上海市青浦区数学教学改革实验中，研究者最初发现许多教师不懂得真正深入钻研教材，常常照本宣科，使得学生所学知识零碎而不牢固。为了寻找对策，他们专门比较研究了优秀教师与一般教师的教学；结果表明，一个重要的差别在于教学内容的组织。经过研究，他们提出，“组织教学内容应该做到：①每节课目的明确，重点突出，把主要的教学力量放在关键性的问题上；②课堂教学的安排注重层次、结构和张弛节奏，由浅入深、由易到难、先简后繁、先单一后综合，遵照循序渐进的原则；③尽量使新知识与学生头脑里已有的适当知识、经验建立实质性的联系，尽量使课与课之间建立精当的序列关系，这主要表现在知识的连贯与迁移、易错易混淆问题的有计划复现和纠正，以及螺旋式的巩固提高等等，以符合学生的认识规律。”以

许多类似的研究为基础，他们提炼出“尝试指导”和“效果回授”的教学方法，它大致可包括“诱导——尝试——归纳——变式——回授——调节”等步骤。这可以展开为：（1）启发诱导，创设问题情景。（2）尝试探究知识。（3）归纳结论，纳入知识系统。（4）变式练习的尝试。（5）回授尝试效果，组织质疑和讲解。（6）单元教学结果的回授调节。^①

表面上看，这样组织教学内容和教学过程突出了逻辑性；但更深入地看，它在两方面达到了开放。一方面，在内容结构上开放。创造性地重组原有的教材内容，在课堂上不是平均地分配时间和精力，而是突出内容的结构特征，这就使得学生所获的知识不仅有量的保证，更有质的提升；由此形成的知识结构严谨而灵活，实际上让学生获得了更为开阔的数学世界。就此而言，这种开放不是同一个平面上的内容平铺、延伸，而是立体化地拓展出更高质量、更高境界的意义空间。另一方面，向学生的经验世界开放。教师作所的内容调整、教学中节奏的把握、教学措施的合理选择；总之，在课堂上营造的数学世界，都是为了让学生的学习得更为主动，让学生真正成为数学知识的主人，由此进入更为自由的学习天地，而不是反而被僵化的数学知识所限制。

现在，人们更清楚地看到信息技术使教育突破了空间的限制，在任何地方都可获得知识；许多教师和学校已开始利用网络技术，使教育从单纯地依赖教科书扩展到广阔的信息资源库，为学习者提供了与网上多媒体资源的链接，极大地丰富了学习者的感知领域。随着这类教学改革及相关的学校教育改革逐步取得成功，它们在更大范围内促进了更多学科的教学，乃至整个学校教育走向开放，并着力让学生在开放的教育世界中学得更为主动。

（3）专业人员领衔的改革关注学生创造性学习

这类改革的倡导者是走出大学校园（研究所）的专业研究人员。他们活跃在中小学第一线，努力将自己的研究课题与解决中小学发展实际问题的需要结合起来。他们的许多研究都深入到学科教学之中，如中国

^① 顾冷沅著：《教学实验论——青浦实验的方法学与教学原理研究》，教育科学出版社1994年版，第166、35～36页。

科学院心理研究所卢仲衡负责的中学数学自学辅导教学实验、华中师大教育系姜乐仁负责的启发式教学研究，其他研究者还开展了目标教学、结构——定向教学、和谐教学法等实验；在世纪之交，大量的新研究也不断出现（其中有许多和新课程改革有机结合起来），如将信息技术与学科教学（课程）整合，改变学生的学习方式和教师的教学方式，为学生提供更为广阔的学习资源、更为自由的学习机会。此外，在学校整体层面，还有 20 世纪 80 年代初华东师大教育系与师大附小、杭州大学教育系与杭州市天长小学、华中师大教育系与湖北省一些小学、上海师大教育系与上海实验中学等联合开展的中小学综合整体改革实验；90 年代以来，北京师范大学教育系裴娣娜教授领衔的与河南省安阳人民大道小学合作、华中师大教科院杨小微教授领衔的与湖北省荆门市象山小学等合作，开展小学生主体性发展实验，华东师范大学教育系叶澜教授领导的在上海、常州及东南沿海一些城市中小学开展的“新基础教育”探索性研究及推广性发展性研究，等等。这些研究产生了重要的影响，尤其显示了理论工作者与实际工作者结合、理论联系实际这一大方向的正确性。

这类改革力图达成的目标是：既能解决教育实践中的一些主要问题（而不满足于解决技术性的问题），又能同时形成更具普遍意义的理论建构。因此，研究者往往首先在理论上有所创新，提出具有前瞻性的认识和建议；在此基础上，联合其他力量（包括教育行政部门的领导或科研组织、学校领导和教师），结合学校教育实践进行深入研究。在这些研究中，课堂教学改革是很受重视的一个关键领域。专业研究力量的投入，理论上的适度先行，有力地保证了这些改革能够把握住当前教育改革的主要趋势和更为科学有效的改革策略；其中，着力为学生营造更为开放的发展空间、让课堂充满生命活力，是一个主要的努力方向。

案例 1.4

“新基础教育”——让课堂充满生命活力

在“新基础教育”研究中，研究者根据对教学价值、任务和基本元素及关系等方面的新理解，在对每一堂研究课的反思、评析、找出传统教学观的消极影响和教师对教学过程真实理解的同时，努力尝试重建课堂教学的展开过程，并逐渐认识有利于学生主动发展的课堂教学过程展开的内在逻辑，这是一个改革实践与理论的双重重建过程。

改革的第一步是从“还”字做起的。课题组向实验老师提出了“把课堂还给学生，让课堂充满生命活力”的要求。实验第一阶段的结果表明，一系列措施确实对解放学生、活跃课堂起了推进作用，学生的学习积极性、对课堂的情感态度发生了上升性的变化，每个班级出现了一批在课堂上主动性强和发展水平明显变化的学生，他们成为课堂教学过程重建的新的生力军。然而这一变化给那些敢于并积极迈出了这一步的教师提出了新的挑战。改革在这样的背景下迈出了第二步，研究和实践的主题是：怎样在课堂教学过程中实现师生积极、有效和高质量的多向互动？也就是说，以“还”为基础，向上跨一台阶，达到“多向互动”。这里的多向，包括教师与全体、部分或个别学生之间的不同性质的互动，也包括学生个体间、个体与小组或全班、小组与小组间多边的和不同性质的互动。对这种互动的要求不仅是关注“积极”，更要把握住有效（相对于形式的“动”、不产生实际效果和交互推进教学作用的“动”）和高质量（不仅是学科基础性知识、能力要达标，还要争取实现比各班、各人初始状态更高的成绩，更要提高教学从多方面促进每个学生主动发展的质量）。

逐步深入的研究，提供了认识“多向互动、动态生成”式教学过程的内在展开逻辑：（1）通过开放式的问题、情境、活动，要求学生联系自己的经验、体验、问题、想法或预习时收集的信息，进行多种形式的交流，开发学生的“原始资源”，实现课堂教学过程中的资源生成；（2）在教师初步汇集资源的基础上，生成与教学内容相关的新问题“生长元”；（3）通过网络式的生生、师生多向互动，形成对“生长元”多解的“方案性资源”；（4）教师汇集不同的方案性资源，组织学生一起进行讨论、比较、评价、互补、修正，形成较不同方案性资源更为丰富、综合、完善的新认识，并引出新的开放性问题。

以上四个连续的过程是一个相对完整的课堂教学过程的展开逻辑环。在一节课上，这一教学展开逻辑环可以根据实际情况简化之。它可以占满整个一节课，也可以超过一节课，还可以在一节课上有两次或三次的呈现。总之，这不是根本性的，更重要的是教师对这一展开逻辑环内涵和意义的理解，并结合自己教学实践进行具体构建，以达到该研究所理解的教学任务：“使学生努力学会不断地、从不同方面

丰富自己的经验世界，努力学会实现个人的经验世界与社会共有的‘精神文化世界’的沟通和富有创造性的转换；逐渐完成个人精神世界对社会共有精神财富富有个性化和创生性的占有；充分发挥人类创造的文化、科学对学生‘主动、健康发展’的教育价值”^①。为了完成这一任务，它特别强调以开放的情境吸引学生积极参与知识形成过程，包括种种困惑、问题及师生、生生之间的交流。

我们现在进入了一个日趋开放的社会。要让这样的社会发展得更为美好，需要至少同时兼顾两个方面：一方面，每一位个体都可以获得更为广阔的发展空间，也拥有更为充分的自由。另一方面，每一位个体能够充分而合理地利用这样的空间和自由来获得主动的发展。只有这样，每个人的生命价值才有可能在外在条件和内在努力的共同作用下得以体现，同时也使整个社会充满活力而不失必要的秩序，使整个民族有可能在更为复杂的国际环境中实现伟大复兴而不是再一次落伍。以此价值追求为基准，我们考虑开放教学时，就应致力于将每一位学生培养成主动发展的个体——而不仅仅是几个会当“应声虫”的尖子生。为此，我们需要通过课堂教学，营造更为开放的学科世界，让它成为人类精神文化世界的新空间，成为学生可以融入其中、并主动利用各种学科知识参与创建新生活的新世界，成为对学生而言充满意义的新生活世界。这就是说，我们主张的开放教学，包括向人类已有文明成果开放、向不断拓展的网络资源开放，更包括向学生自身的经验世界和各种可能世界开放，让他们的思想、体验、活动成为学科教学的重要资源，让他们在与教师和同学的互动中获得更为主动的发展。总之，开放教学所要营造的学科世界应该最终落脚于学生的发展，让学生由此学会创造属于他们自己的文明世界，而不是沿袭缺乏教养的生活，不是接受别人规定的生活。

^① 选自叶澜：《重建课堂教学过程观——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探究之二》，《教育研究》2002年第10期。



二、开放教学的理论基础

作为一种新的教学活动形态，开放教学应有系统的思想、策略和措施。因此，需要结合当代教育教学改革的趋势及其深层理论背景，整理开放教学的理论基础。我们认为，从教师教学观和教学行为改变的角度看，最直接的基础主要是学科知识观、教学过程观和教学价值观。需要说明的是，关于知识的类型、教学过程的要素和模式、教学价值的内容结构或具体体现，已有较多文献作了充分论述；其中，当然也有一些复杂的、甚至是很不一致的界定和表述。鉴于此，我们不想在这些方面简单地重复或整理，而更愿意就学科知识观、教学过程观和教学价值取向等方面的主要性质作较系统、深入的探讨，以便读者自己能由此炼出一双“慧眼”，把这纷繁复杂的世界看得更清楚、更明白。

（一）学科知识观

1+1 什么时候不等于 2？“算错了的时候。”电视小品上这么说。不，我们这里不是做脑筋急转弯游戏，而是从学术的角度来探讨。如果

我们采用二进制（电子计算机处理信息所用的就是二进制）， $1+1$ 就不等于 2，而等于 10，因为它只有“1”和“0”两个记数符号，其进位方法是逢二进一。从这样一个简单的知识陈述中，我们可以看到：当我们确信 $1+1=2$ ，并由此建构起数学世界时，我们实际上从一开始就选择了十进制及以十进制为基础的数学逻辑体系；当我们需要改变这一基础时，我们就有可能建构起另一片知识天地——尽管这一片天地与原有的数学世界仍有着内在的联系。

通过这个例子，我们想探讨：通过课本、教师而让学生学到的知识，是否就是绝对不容怀疑和修正的绝对真理？学生自身的选择（以及对所作选择的理解和认同）、参与、体验究竟应不应该成为他们所学知识的一部分？如果学生应该参与知识的形成过程，那么开放教学又应该怎样来处理知识传授与学生参与之间的关系？当我们试图理解这些问题时，我们离不开一个重要前提，那就是知识观。

知识观是人们关于知识本质、标准、价值、增长方式等问题的种种看法或信念。当我们谈到知识观时，往往会涉及这样一些问题：知识究竟是什么？它有哪些性质？当我们从人类知识宝库中选择一部分纳入到学校课程之中，当我们组织学生学习课程标准或教材中已经安排好的知识时，我们为学生提供了什么性质的学科知识？这些学科知识与学生之间的关系应该是怎样的？人类知识增长方式是累积性的还是批判性的？——这些，就是我们在本节中需要稍作讨论的内容。

知识的存在与传播，决定着学校教育的一个基本存在价值和存在方式；如何看待知识的性质、如何选择知识和传播知识，就在极大程度上决定着学校教育的性质和功能。从教育发展的历史来看，不同的教学理论和实践往往围绕着这些问题形成各自的核心观点和教学主张；在这些观点和主张背后，就有不同的知识观、尤其是学科中的知识观。人们可以从不同角度区分这些知识观（如理性主义知识观、经验主义知识观、实用主义知识观、结构主义知识观、教育人类学的知识观等），但从我国教育现实和其中的关键问题来看，我们更愿意将它们区分为传统知识观与新的知识观两大类别。其中，课堂教学中出现的诸多不尽如人意的情况（如教师通过传统手段或现代信息技术灌输知识），往往以传统知识观作为一个基本信念；相应地，要改变这些情形、形成开放教学的格局，就有必要建立新的知识观。

“传统知识观”将知识看作具有不以个体意愿为转移的客观性和中立性，是普遍适用于不同情境的，认识过程就是反映客观现实的过程；而“新的知识观”则更关注知识的提出者或学习者带来的文化性、价值性和境域性（即任何知识都存在于具体的时空和文化体系、文化境域之中）。^① 我们希望能通过对比，从知识观的内在变化趋势中把握教学改革的发展趋势，以利于创建开放的学科世界。

1. 传统知识观与封闭的学科世界

（1）传统知识观的形成与应用

知识的经典性定义认为，知识是一种具有客观基础的、得到充分证据支持的真实信念，它与仅仅是个人的意见或缺乏证据支持的主观信念相区别，与没有根据的幻想、猜测、迷信或无根由的假设等相区别。^② 在近代自然科学得以蓬勃发展并不断取得成功的过程中，上述有着明显合理性、并有悠久历史渊源的知识观，在以近代自然科学知识作为参照对象的前提下，被转化为近代和现代社会中占据权威地位的知识观，即我们所称的“传统知识观”。这种知识观认为，知识是人对客观世界的反映，客观世界是实在的、不以人的意志为转移的，所以经过科学检验和确证的知识就是绝对真理。与此同时，随着实证主义思想的传播，这种绝对真理观甚至由对自然科学知识绝对真理性的迷信，扩展到对社会科学知识、乃至人文科学知识绝对真理性的迷信。这成为人们对知识的一种普遍信念——尽管不是所有的人都将这种信念说出来。

在中国，随着社会发展纳入近代化和现代化进程，这种知识观也得到广泛传播；另一方面，中国文化中本来就有着惟书惟上的思维方式，它与这种知识观内含的思路有着相通之处，即突出已有知识不容置疑的权威地位，从而使这种舶来的知识观也被广泛认同和接受。与之相应，在认识论中，人的心灵或大脑如何更有效地反映外在的客观现实、如何

^① 在有的著作或论文中，相应的内容可能被表述为“现代知识观”、“科学知识型”和“后现代知识观”、“后现代知识型”。但是，有的“后现代知识观”显得过于极端；此外，有的论者将“现代知识观”作为传统教学的基础，将“后现代知识观”作为“当代”或“现代”教学的基础，这使得一些教师感到困惑不解、难以把握。因此，我们在这里简化了有关表述。

^② Watson, F. (ed.) (1993). *Encyclopedia and Dictionary of Education*. Akashdeep Publishing House. Vol. II. pp. 937 ~ 938.

获得更为客观的认识就成为一个中心问题。时至今日，科学知识观得到更新和发展，但是教育领域却难得产生相应变化。传统知识观和认识论思想在很大程度上仍是许多课堂教学赖以实施的基础。实际上，在我国中小学生的学习生活中，学生面对的学习内容也确实由此而被赋予过高的确定性；其首要方面就是过分突出知识的权威性，从而使学习活动从根本上指向对已有文化成果的掌握，将学生束缚在权威认同的生活中，却遮蔽了学生通过独立思考、质疑问难并结合已有知识经验自主建构知识的可能性，也遮蔽了学生在探究过程中获得体验、感悟、提炼学习方法的可能性，从而阻碍了开放学科世界和将学习指向改造现实生活、开拓未来生活的道路。

(2) 案例分析：一段初中物理课文及其中的知识观

在一本初中物理课本中，关于“光的直线传播”和“光的传播速度”这部分内容，课文是这样写的：

案例 2.1

光源发出的光或物体反射出来的光，在空间是怎样传播的呢？平时我们看到，夜间汽车前灯射出的光，从茂密森林树叶缝隙间射下的一束束阳光，都是沿直线传播的。

[实验]图 4-3 中长方形盒子左端有一个手电筒，通过盒子侧壁的狭缝射入一束光，在盒子黑暗的背景上可以看到，这束光是沿直线传播的。……

事实表明：光在均匀介质中是沿直线传播的。

试一试：在纸板上插几枚大头针，使后一枚针总是遮住前几枚针。然后用直尺测一测，看看它们的针尖是不是在一条直线上。这个实验说明了什么？

大约在 2400 年前，我国《墨经》中记载了小孔成像的实验（图 4-5）。这个现象表明了光沿直线传播。

人们将光沿直线传播的这一特性广泛地应用在许多方面。例如瞄准射击、测量、校正直线等等。

晚上打开电灯，室内立即被照亮。光从光源射到物体上是否需要时间呢？17 世纪以前人们认为光的传播是不需要时间的，后来有人试图测定光速，也都失败了。直到 1676 年，在天文观察中才初测出了光

速。经过许多年、几代科学家的努力，终于比较精确地测出了光在真空中传播的速度。真空中光速约等于 3×10^8 米/秒。

光在透镜介质中传播的速度比在真空中小。光在空气中传播的速度接近于 3×10^8 米/秒；光在水中传播的速度是 2.25×10^8 米/秒；光在玻璃中传播的速度大约是 2×10^8 米/秒。^①

诚然，这些都是经过科学家们反复研究所获得的具有真理性的知识；但从学生个体的角度看，如此客观的描述却透出十足的权威，即使叫学生“试一试”也是为了直接验证前面的话，从而进一步强化这种权威。这类定论式的叙述剥夺了学生诸多的独立思考、尝试探究的机会：

- 为探讨光的传播方式而考察和辨别各种现象的机会；
 - 透过各种现象探讨事物本质的机会；
 - 自己设计实验验证自己所作推断的机会；
 - 联系社会生活实际，考察和思考如何运用光沿直线传播这一性质的机会；
 - 提出怎么测光速的问题的机会；
 - 通过查阅资料和相互交流研究问题的机会；
 - 提出“光在不同物质（介质）中的传播速度是否一样”、“为什么”等问题的机会；
 - 通过讨论或实验尝试验证自己设想的测光速方法的机会；
 - 尝试用模型符号、科学记数法表达光速并体验其必要性的机会
- ……^②

我们在这里考虑的并不仅仅是这一个知识点的陈述应该采用何种方式，而是整个物理学科世界、乃至所有学科世界在学生面前的展现应有什么方式、表现出什么性质。就此处而言，教材中如此呈现的知识，在经过教师的组织而成为课堂上的学习内容时，往往又与教师维护自身权威等因素结合在一起，共同构筑起已有知识的权威形象。几年前，人们就对学生在语文等学科中面对的一些僵化死板的学习内容提出过批评；

^① 上海教育出版社组织编写：九年义务教育课本《物理》（八年级），上海世纪出版集团、上海教育出版社 1996 年版，2002 年 6 月第 7 次印刷，第 49～51 页。

^② 这里参考了郝京华教授的论文《发展性教学的教材观》（会议论文）中的对这类内容的提问方式。

直到今天，类似的现象仍较为普遍地存在于中小学课堂上。例如，尽管大多数学生已能顺利算出 $8+9=17$ ，但老师一定要求每个孩子都写出教材规定的思考过程，即： $8+9=8+2+7$ （因为 $9=2+7$ ） $=10+7$ ，所以 $8+9=17$ ，即所谓的“凑十法”；却不能写成别的形式。在理解语文课文时，教师依据标准化的解释说“烈士的鲜血染红了山茶花”；一位初中生站起来说鲜血不可能染红山茶花，并把花为什么会有不同颜色的科学道理讲了一遍。教师竟勃然大怒，当即把他赶出了教室，罚他不准上课，并郑重进行家访，要求家长加强管理。^① 已有知识以及与之相伴随的教师权威地位，竟不惜用惩罚措施来维护；知识的学习，也就沦为“规训与惩罚”了。

诚然，不可能将所有的知识内容都按照研究性的方式呈现，但在全无思考余地的绝对真理式的知识面前，学生的学习只能指向过去的文化成果、而难以指向未来的发展；他们往往只能被动地接受这些现成知识、按照指定的方式复述权威话语，而难以得到主动学习和运用这些知识的机会，更难以形成独立的见解，难以在复杂多变的生活中主动发现问题、解决问题，从而改变现实生活、开拓未来生活。本来应该促进学生进一步主动发展的文化资源，却沦为束缚学生思维的绳索；课堂本来应该让学生鲜活的思想得以呈现、共享和发展，却在僵化地呈现过去文化成果的过程中遮蔽着学生向着现实和未来发展的方向。

（3）传统知识观中的知识性质

之所以会出现上述情形，是因为随着近代自然科学发展而形成的传统知识观在发挥着很强的作用。在这种知识观中，人类知识（尤其是被传承给中小学生的课本知识）具有如下性质。

①客观性，即强调知识与客观现实相符合。知识被看作是对客观现实的反映；因此，判断一个认识是否能成为知识的一个重要标准就是看它是否与客观事物相符合。经过科学家、各学科专家反复如此检验而形成的知识，显然就被认为是准确反映了客观事物的性质。对这种“符合性”以及知识客观性可包括的其他内涵，有人作了如下概括：“第一，这种知识必须指称某种独立于我们自身的‘实体’。第二，这种知识是

^① 刘伟：《摆脱不了的传统模式——一位小学生家长的忧虑》，《教育参考》2002年第7期。

可检验的。……第三，这种知识不必局限于感觉，但必植根于感觉，感觉为经验提供证据。第四，这种知识必须自圆其说，就像一幅‘地图’必须有其自身的独立状态和体系。第五，这种知识具有一种‘非人格性’和‘公共可传达性’，以至于无论我们身处何时何地都能准确理解它们。”^①

②中立性，即知识与具体的认识主体（个体）的经验背景和价值倾向无关。这显然是知识客观性的一个直接推论。知识是对客观事物性质的反映，它的真理性只能以认识对象的客观属性来衡量；被用来向中小学生学习传递的、经过权威论证和选择的文化知识就应该具有超越具体个体的稳定特点。因此，无论是在课本上表述这些知识、还是在课堂上讲授和讨论这些知识，都有必要将编写者、作者、讲解者和学习者的个人情感、经验、价值倾向等尽量屏蔽在学科世界之外，而尽可能地将所有的内容（无论是自然科学的内容还是人文社会科学的内容）都宣称其为科学真理（这里的“科学”其实是经典物理学标准的“科学”）。如果说在知识形成、陈述、讲解和学习的过程中，知识会在不同人那里呈现出不同情形，那是因为个体认识能力不同而产生的；作为他们共同面对的知识本身是客观的、不会因个人差异而有不同结果。因此，我们需要不断地打磨自己和学生的“心灵”这面镜子，使其认识能力不断增加，从而更为准确地反映客观现实，即获得真理。

③普遍性，即客观知识是超越各种具体的社会条件和个人条件限制的，是可以得到普遍证实和接纳的。例如， $1+1=2$ 、牛顿的三大运动定律、一个词语的意义、语法知识等，就具有普遍性，因为它们不会由于某个具体的个体或社会的意识形态、价值观念、生活方式等而改变，却可以超越并适用于不同的个体和社会。与此相应（也与前述客观性、中立性相关），在教育活动及其他文化活动中，严格限制和排斥社会因素和个人因素的介入，可以使知识更加符合客观事物性质，也就可以提高知识的普遍性水平。——在面临当今全球化的趋势时，过分强调“与国际接轨”和对话，却忽视本民族和具体人群、个体的实际，与认同知

^① Browhill, R. J. *Education and the Nature of Knowledge*, London & Canberra: Croom Helm, c1983. pp. 11 ~ 13. 转引自石中英著：《知识转型与教育改革》，教育科学出版社2001年版，第135页。

识普遍性的观念是有一定关系的。

④确定性，即真正的知识是确定的、必然的知识。知识所反映的客观世界是确定不变的，因此，真正的知识是具有绝对确定性的必然真理、客观真理、绝对真理。因此，掌握了经过确证的知识，人们就可以对客观世界获得系统的、全面的、确定的把握，也因此可以认识世界、征服自然（甚至世界）。相应地，人们追求一种一统天下、能够圆满解释所有客观事物（包括被视为客观事物的人类社会现象）的知识体系，或者在某一领域中建立一种确定的、具有绝对正确性的学科知识体系。反映到教育中来，也就会尽量消除学生中出现的不同于权威认定的“标准解释”的意见。

⑤累积性，即知识的增长主要是随着人们认识能力的提高而出现的知识累积过程。因此，要使人类文明不断发展，使人类知识不断增加，就需要让后一代人接受前一代人所提供的知识，并在此过程中学会观察世界、通过实验等方式来了解客观现实，最终达到让自己的心灵之镜有更强的反映客观事物的能力，从而为人类知识宝库提供新的发现、新的知识。与之相应，反映和衡量学生学习水平的最重要方式就是看他们是否能够最大限度地接受前人提供的知识。

以这种知识观为基础建立起来的课程体系和教学体系以及在此体系中的一个学科世界，呈现出不容置疑的确定性、权威性。于是，一方面，它倾向于将已有的知识视为固定的、静态的封闭体系，而难以关注这一封闭的学科世界之外的事物，既包括本学科中的新知识、新动向，也包括本学科之外的其他信息；另一方面，与这些确定的、封闭的学科世界相比，学生经验世界中可能出现的不同思想、看法、尝试被看作是不成熟的、不客观的、不科学的，也就被尽量地消除在学科世界之外。也就是说，它在对外（外在世界）和对内（学生的可能世界）两个方向上都表现出明显的封闭性。

2. 新的知识观与开放的学科世界

(1) 新的知识观的形成与应用

在传统知识观在人类社会中逐步产生巨大影响之时，一个日益为人所关注的方面就是精神危机和社会危机。自然科学知识获得了快速发展并极大地增强了人类控制外部世界的力量，但人文社会知识却被忽视，

使人们在认识和控制自我与社会方面明显乏力；于是，在人类物质生活得到极大便利的同时，人类的精神生活乃至社会生活中的诸多方面出现了问题，如生活意义和价值的迷失、环境污染、人口过度增长等。在这些危机逐步显现的同时，一些学者分别从知识社会学、科学哲学和其他哲学的角度进行反思，由此得到了下列发现。

①人并没有一个固定的“镜子”来反映客观实在。作为传统知识论根基的、用来反映客观实在的心灵其实就是被长期视为人的不变本质的理性；既然人没有固定的本质（包括理性），人的本质是在其生存的过程中不断生成，那么人也就无法用一面固定的“镜子”来反映客观实在。这样，尽管客观实在的存在是不容否认的，尽管人类的认识可能会逼近（需要警惕：也可能会远离）能说明客观实在真实面目的绝对真理，但任何个人、任何时代或场合所获得的认识都只具有相对真理的性质，而无权自封为绝对客观的真理，更无权成为让人顶礼膜拜的终极真理，无权束缚其他人进一步探索的脚步。科学发展的历史也一再证明了这一点。

②在人所在的世界中，并没有绝对客观中立的认识基础。洛克的“白板说”试图对心灵的作用作因果说明，以便为建立认识的客观基础提供依据；它的潜在逻辑是，心灵所获的某些表象是外界直接给予的，则必定是合法的知识基础。康德对认识的内容及其形式这两个要素所作的论述也试图证明：由于人类自身先验地对知识的构成做出了贡献，因而这就是无可争辩的基础。也就是说，洛克为“被给予者”奠立合法性，康德则为“被组织者”奠立合法性，各自为知识提供着基础。然而，美国的塞拉斯（W. Sellars）、蒯因（W. V. Quine）、罗蒂（Richard Rorty）和英国的波兰尼（Michael Polanyi）、波普（Karl Popper）等哲学家们的进一步探索表明：在人类的认识中，并没有客观、中立的感觉材料，大自然中的事物并没有贴着“证据”的标签，它们之所以成为证据，只不过是观察者所接受罢了；同时，也根本不存在中立的观察命题，任何观察命题都渗透了理论，受到了观察之前的理论的“污染”。科学哲学的研究也表明：尽管科学研究的对象是客观的，但科学研究的前提条件、方法、推理规则和诸如“证据”、“理论”、“说明”等一类元科学概念既不是预先假定的，也不是一成不变的。

③获得知识的过程需要个人参与，而这种参与使得知识内在地具有

个人性。波兰尼认为，认识过程是一种要求技能的行为，是一种艺术；在每一项这样的行动中，都具有知道什么正在被认识的个人的热情洋溢的贡献，即认识中有着“无所不在”的个人参与。从对任何事实的认定和断言来看，知识所具有的这种个人性（个人系数）可以通过一些使意义形式化的逻辑方法（如用以指导观察或核实的规则）来尽量减少，以期达成更具普遍性的知识（这往往被理解为“客观性”）；但是，这些方法只是减少这一个人系数，而不能把它消灭掉。^① 相对地超越个人知识的普遍知识，其实是通过在交往活动中共享经验而形成的；相应地，对知识的辩护就纯粹成了靠实践与同辈赞同的事业，因此，“从根本上说，所谓知识，不过是在社会共同体中被辩护了的信念”。^②

随着传统知识观逐步受到质疑，人们对知识的性质及其形成机制、增长方式等也产生了许多新的看法；同时，这种看法也与人类生活中的其他方面（如更关注人的生命尊严和生存价值、社会生活中越来越完善的民主机制）相互联系。这些因素也促使人们对教育中的知识状况产生了一些新的思考，并由此带来了课堂教学的许多改革。例如，中小学生学习学科知识固然应有稳定的基础，但其立论前提却可以被审视，其形成过程也可以多样化；学生的生活经验、个体的体验感悟和独到见解也可以成为学科世界的重要组成部分，并被用于完善学生的认知结构；更重要的是，学生个体在学科世界中的主动角色、主体地位也同时受到了关注。这些变化，使得创建开放的教学成为时代、社会和教育自身的发展所需要的一个重要方面。

（2）案例分析：一段数学课及其中的知识观

对于“二元一次方程组”（第一课时）这样一节初一数学课，通常的教法是：通过几个例子归纳出概念，然后根据概念检验一些方程组是否是二元一次方程组，最后再揭示二元一次方程组的解的概念。不过，有一位教师对这种惯例进行了创造性的改造。他的做法是：①逐步总结概念。先让学生通过应用题尝试运用二元一次方程来解答，求出其多种解；然后，让学生补充条件，使该题只有一组解；在此基础上，让学生

^① [英] 迈克尔·波兰尼著，许泽民译：《个人知识——迈向批判哲学》，贵州人民出版社 2000 年版，第 387 页。

^② 罗蒂的观点。见刘放桐等编著：《现代西方哲学》（修订本），人民出版社 1990 年版，第 452 页。

自己总结出方程组和二元一次方程组的概念。②尝试运用概念。让学生根据概念自己编出新的方程组，并在讨论中验证它们是否符合方程组的定义。③逐层研究二元一次方程组的解。其层次性表现为：反思前面已经解出的方程组，确认一组数值究竟是哪一个方程组的解，根据一组解列出一个方程组，根据一组解编出一个应用题。这样做，使得本来比较枯燥的数学课变成一场饶有兴趣的智力游戏，学生的尝试欲望和成功需求被不断激发和利用，从而让数学教学成为学生共同参与建构数学学科世界、并从中获得丰富的成长体验的过程。其中，第一环节（逐步总结二元一次方程组的概念）的教学过程如下。①

案例 2.2

(1) 呈现一个应用题。“_____。蜘蛛有 8 条腿，蟋蟀有 6 条腿。它们共 46 条腿。问蜘蛛和蟋蟀各有多少只？”

(2) 学生个体尝试，然后小组讨论，最后汇报尝试结果。

解：设蜘蛛有 x 只，蟋蟀有 y 只。

$$8x + 6y = 46$$

$$6y = 46 - 8x$$

$$y = \frac{46 - 8x}{6}$$

$$1 \leq x \leq 5, \text{ 代入尝试, 得 } \begin{cases} x=2 \\ y=5 \end{cases}, \text{ 或 } \begin{cases} x=5 \\ y=1 \end{cases}$$

$$\text{另一解法: } x = \frac{46 - 6y}{8}, 1 \leq y \leq 7, \text{ 代入尝试, 得 } \begin{cases} x=2 \\ y=5 \end{cases}, \text{ 或}$$

$$\begin{cases} x=5 \\ y=1 \end{cases}$$

(3) 探讨：既然这一题可以解答，那么前面未出示的条件会是什么？在一名学生提出这是一个“多余的条件”之后，教师进一步设问：“如果是有用的条件呢？”然后让学生回过头审视已经解出的答案。学生很快看到：有两组解可供选择；若增加一个条件，就可能从中确认一组解。

① 根据笔者于 2003 年 10 月 14 日在上海市闵行区华漕中学朱宇玲老师执教的数学课上所做记录整理。

(4) 教师顺势提出，“如果本题的惟一解是 $x = 2 / y = 5$ ，那该怎么补上这个未出示的条件？”学生很快就根据这一组解来尝试，提出了如下表述：

- ① 蜘蛛和蟋蟀共 7 只；
- ② 蟋蟀和蜘蛛的只数相差 3（蟋蟀比蜘蛛多 3 只）；
- ③ 蟋蟀的只数比蜘蛛的只数的两倍多 1；
- ④ 蟋蟀的只数是蜘蛛只数的 2.5 倍。

(5) 接着，教师又提出问题：这些条件怎么写成方程呢？

(6) 在学生顺利地将这些条件表述为方程的基础上，教师引导学生将它们分别与前面的方程一起写成方程组的形式，如
$$\begin{cases} 8x + 6y = 46, \\ x + y = 7 \end{cases}$$

并让学生尝试解出这些方程组。

(7) 教师提出“这就是方程组”，让每一位学生根据这四个方程组总结其特点，然后在小组交流，共同形成二元一次方程组的概念。

(8) 将同学们提出的定义与课本上的定义进行对照。课本上的定义是：“如果方程组中含有两个未知数，且含有未知数的项的次数都是一次，这样的方程组叫做二元一次方程组。”

(9) 引导学生反思：为什么许多同学有不同的表述，却仍然是正确的？（如“一个方程组，有两个未知数，而且每一个方程都是一次方程；那么，这样的方程组就是二元一次方程组。”）

(10) 最后确认二元一次方程组的定义。

透过这样的教学过程，我们可以看到诸多新的观念和创新举措。学生在这节课中需要学习的内容没有被看作一条不容置疑的绝对真理，课堂上营造的也不是一个封闭的、让学生置身其外的数学学科世界；学生被允许尝试不同思路、不同想法、不同表述，而且这些因素还成为课堂上最宝贵的教学资源。这样，学生从一开始就置身于一个开放的学科世界之中，他们有机会袒露自己内在的思想世界、并与外在的书本世界进行深层次的沟通（而不是念课文、复述或记忆、默写等表层沟通）。从知识观的角度看，我们可以看到：

第一，知识的主体发生了转换。“二元一次方程组”的概念这样的

知识，固然已经有数学家作出了经典的、权威的界定，但这并不等于说学生只能被动地全盘接受；它需要从前人界定的知识转化为学生自己的知识——真正活化了的知识。也就是说，在这样的过程中，知识的主体有了变换：从数学家、教材编写者、教师转化为学生。在这一转换背后，一个深藏着的道理就是：任何被陈述、被言说的知识，都是被具体的人所理解和表述的；这些理解也许有深浅之分和完整与不完整之别，这些表述也许有完善与否、简洁与否的区别，但它们都表明一种认识的“可能性”。——因此，我们需要有批判性的思考，选择更为合适的理解和表述；但是，并没有一个能跨越所有时空、所有背景、全知全能的神仙或完人能代表全人类作出在绝对意义上最完整、最正确的理解和表述。相对而言，最合理的理解和表述正在不同人的批判性思考和交流中形成；正因为如此，我们需要在与他人交往、包括课堂互动中完善我们的认识成果。

第二，知识重获了文化意义。中小学生所学的知识属于人类文化内容；但是，若仅强调其权威性、客观性，就容易将学习者排除在知识形成过程之外，从而使得他们只能匍匐在知识面前被动接受老师传播的文明福音。但在这节课中，学生似乎在参与一场智力游戏^①，他们获得了充分发挥自己主动性和智慧潜能的机会，也就是由自己主动给本节课知识赋予意义的机会。在这一过程中，学生的不同思路、包括错误的看法，都成为这一场智力之旅中的不同景色；在欣赏、鉴别、判断和选择这些景色的过程中，关于这些景色的共识也在逐渐形成，而且得到了不同人的明智检验。由此获得的知识，也通过师生的积极互动而被赋予了新的、只有他们这些新的知识主体可以体验的特定的文化意义——多年之后，也许还有学生记得这一次的特定经历，而本节课的知识已融为他个人精神世界的一个有机部分。

第三，在不确定中达到确定。在学生贡献不同思路、共同参与知识建构的过程中，显然会出现一段时间的不确定、甚至出现局部的混乱；但是，经过积极而有效的互动，学生仍然有可能获得共识（尽管有些体

^① 许多哲学家们认同“语言游戏”论，即：我们在利用词语生活着，正像用词语进行各种游戏；语词只有在使用中，即只有在“语言游戏”中，才能确定其意义。这一看法与知识观的转变有着内在联系。

验、看法是难以共享的，但就一些关键内容、尤其是认知性的内容达成共识仍是可能的)。通过这种看似不确定的探究过程，知识也得以赋予更高层次的确定性。它是确定的，因为它经过了不同人从不同立场和角度的严密检验；它也是灵活的，因为每个人都可以结合自己的独特体验深入理解并灵活运用它，让它成为自己认知结构、精神世界中的有机要素。

总之，这节课启示我们：课本上已经给出的概念，只不过是数学学科世界（人类精神文化世界）的一片风景，而且是经过很多人长期努力逐步凝结而成的风景。学生在理解这个概念时，应该进入这片风景，而不应像蹩脚的模仿者或照相机那样简单地复制它。进入这片风景的最好方法，可能就是参与构建它。当然，学生的建构是以已有风景作为参照系的，也是在教师精心营造的条件之中的；他们也许不能改变这片风景之中的任何关键景物，但是，他们可以通过自己的尝试（包括显得幼稚、甚至是错误的尝试）来品位它、欣赏它，通过自己的体验来丰富它的意义——对于学生而言的意义，而不仅仅是对于数学家而言的意义。最终，学生通过自己的主动尝试，可以获得属于自己的知识，而不是被动接受数学家给予的现成知识。事实上，现在被认为相对而言最完整、最正确的知识，正是通过许多人的批判性探索才达成的共识；它也可以通过学生在课堂上的独立思考和相互交流而理解。学生由此获得的知识，就是经过自己独立思考、批判检验之后主动理解的活知识，而不是静态地接受的、固定化的死知识；学生由此获得的发展，更不仅仅限于知识量的增加和知识结构的完善，更拓展到多方面素养的形成，如对知识的批判性探究、创造性思索，主动、灵活而不失严谨的理解等等。——所有这些，都需要我们改变学科世界中的知识观，为学生营造更为开放的发展空间。

（3）新的知识观中的知识性质

上面这位教师能够有此教学设计，肯定与其先进的教学观念有着内在联系，尽管她没有系统地阐述其教学观念；而在先进的教学观念之中，一个基础性的方面就是知识观的转变。从教育的角度看，社会的发展、时代精神状况的变化，反映在新的知识观之中，使得人们对教育中的知识的性质有了新的认识。其中，有下面这些重要的转变。（需要注意，这些转变并非简单地否定前一方面的追求，包括客观性、中立性、

普遍性、确定性和累积性；它更强调不将这些追求绝对化，因为要关注到后一方面的要求，即文化性、价值性、境域性、不确定性和批判性。）

①从客观性到文化性。在对传统知识观的反思中，人们发现它贬低普通大众的日常生活经验，对社会及人们的精神生活形成了新的控制（如同以往的神学和宗教）；同时，人类学等领域的研究也发现，一些原来被认为“原始的”部落、地区或国家有着自己独特的知识体系，包括如农业知识体系、法律知识体系、医药知识体系（如不同于西医的中医理论自成体系）。随着进一步的探讨，人们发现，知识本来就是人们通过自主探索和相互交往而形成的，任何知识的意义也不仅是由其本身的陈述来表达的，更是由其所处的整个意义系统来表达的。这样，知识的绝对客观性实际上是不存在的；知识的有效性受到它所在的文化传统和文化模式的制约，与一定文化体系中的价值观念、生活方式乃至人生信仰都不可分割。从这个角度看，没有激发学生兴趣、没有融入学生文化之中的知识，即使通过说教、考试等被原样记忆和再现，或者机械应用于同类题目，也难以通过学生发自内心的认同而获得真正的有效性，难以成为活化的知识，难以成为学生成长的生命资源，而只能成为游离于学生精神生命的学习负担。（就此而言，若无深入的教学改革，学生减负永远只能停留于形式上，而难以真正有益于学生乃至民族的发展，反而有可能以美丽动人的借口和轻松愉快的表象伤害后者；因为，“作秀式”的浅薄做法难以达到深入的效果，反而丧失了原有的一些优势。）

②从中立性到价值性。前文说到，在人所处的世界中，并没有绝对客观中立的认识基础；所谓的“客观实在”难以被人准确把握，因为任何事物都需要经过人的主观加工才能为人所知，而这一加工过程就难免会带有人主观因素。此外，人并没有一个固定的“镜子”来反映客观实在，因此也不存在“非人格性”的认识者；所谓的绝对中立的观察者、认识者，实际上是人们作出的一种理想化假设。实际上，所有的知识生产、再生产和传播都是受着社会的价值需要指引的；不然，就难以理解为什么学校需要从人类知识海洋中精心挑选知识来组成课程，也难以理解为什么不同时代、不同地区的学生会被要求学习不同的知识。进一步说，所有知识都体现着价值要求。但是，我们的长辈所作的价值选择到了今天不一定再合理，我们今天所作的价值判断也不一定适合于我们的孩子；因此，与其迷信我们所教知识的绝对客观性和中立性，并要

求孩子们全盘接受，还不如在教这些知识时培养他们反思、批判的能力，以便他们明白这些知识所承载的价值，并在必要的时候作出他们的新创造、新选择。否则，我们所教的学生可能因为奴性过重而失去生命活力，甚至因为缺少自我意识和生命尊严而沦为新世纪国际分工陷阱中的新型奴隶（在一些甘愿受企业主人格侮辱的打工者身上，我们可以看到这种情形）。

③从普遍性到境域性。知识意义系统与其赖以存在的一定时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等文化因素密切相关；因此，离开了特定的境域，不存在任何的认识主体和认识行为，也就不存在任何的知识。就课堂教学而言，不同的学科、或者同一学科的不同讲解者和学习者，都有可能参与形成特定的境域；因此，同样的知识对象，在不同学科领域、不同的人群那里出现不同的认识，是一种正常现象。当然，认识到知识的境域性，并不等于由此放弃对普遍性的追求（只是不要将其绝对化）。实际上，正是因为知识境域的有限性，所以才需要在学校中营造更为开放的教育世界，包括开放的学科世界。在这种开放的教育世界中，学生应该走出原有的经验领域而创造性地占有更多的人类精神财富；同时，他们还应该通过批判性的思考来理解各种知识及其所在的特定境域，包括各学科知识的逻辑前提（如中小学数学知识体系赖以确立的十进制），理解这些知识的条件性、有限性和相对性；同时，他们也应有机会审视自己的生存境域的原始丰富性、生动性和每一种境域都必然有的局限性，从而既学会珍惜、保存和发挥自己本有的生命活力，又学会不断超越自己已有的经验世界而进入更为广阔的人类精神文化世界，并在这片广阔天地中主动地自由翱翔，跃入更高的生命境界。^①

④从确定性到不确定性。知识存在于实际情境中，是主观与客观以及个体与外界互动和相融过程所产生的结果；这样，主观与客观、个人与外界、学生经验世界与学科世界之间也就不应是简单的、二元对立的关系，使知识与客观实在不再是一种一一对应的关系，而是表现出多元化、不确定性、动态生成性等特点。新的知识观认为，无论是人文科学

^① 前面说到的知识的“客观性”、“中立性”和“普遍性”和这里所说的“文化性”、“价值性”、“境域性”，参考了石中英的有关论述，见《知识转型与教育改革》，教育科学出版社2001年版，第129~156页。

还是自然科学，其知识都具有不确定性。一方面，从知识主体的角度看，由于主体在对外部信息时，其原初的经验积累、情感体验、智力结构各不相同，因而其认知结果也各不相同；每一个人、每一个阶段的认识，无论在当时当地多么正确，都只能具有相对的确定性，都有进一步发展的可能性。另一方面，从知识内容的角度看，“知识绝不是固定的，永恒不变的。它既作为一个探究过程的结果，同时又作为另一个探究过程的起点，它始终有待于再考察、再检验、再证实，如同人们始终会遇到新的、不明确的、困难的情境一样。”^①就课堂教学而言，应该将学生自己的理解看作通往相对确定的知识的中间状态。在此状态中，学生个体、群体的认识可能会出现反复变化、相互对立、互相争辩等不确定特征；但是，如果能够从这些不确定状态中形成缜密而具有批判性的稳定认识，就可以使知识达到更高水平的确定性，比如，既有牢固的认知结构，又能灵活理解和运用。

⑤从累积性到批判性。随着科学哲学研究取得进展，人们发现知识的增长除了累积这一途径外，更需要通过对已有知识的怀疑、猜测、争鸣和反驳来实现。在此过程中，知识会不断面临着不确定状态，同时知识主体也更需要有批判的眼光，审慎地了解各方面的知识，通过与不同观点的对比或辩论，明确其前提条件和局限性，作出自己的评判和选择，并结合自己的独到经验进行创造性的探索，由此促进知识的发展。如果说累积性的发展方式往往使知识的增长沿着同一个途径进行，那么批判性的发展方式则可以通过多样化的途径得以实现。在后者中，问题的发现、答案的猜测往往成为科学研究和知识发展的核心，因为它们面临着更为开放的空间、更为不确定的发展状态。将这种情形反映到课堂上，就要求学生能够进入更为开放的学科世界；尽管中小學生最终掌握的知识具有明显的确定性，但完全可以敞开探索的起点和过程，使他们通过不确定的探究经历得以形成批判性的、创造性的思维能力。这样做，既有利于他们在日趋开放的社会中明智地判断和选择各种信息，使他们以清醒的自我意识实现主动发展，也有利于人类文化事业的创新式

^① [美] 福克斯著，施良方译：《布鲁纳与杜威：他们的认识论、心理学及其与教育的关系》，载瞿葆奎主编，瞿葆奎、徐勋、施良方选编：《教育学文集·教学（上）》，人民教育出版社 1988 年版，第 438 ~ 439 页。

发展，真正有利于民族的伟大复兴。

以这种知识观为基础建立起来的学科世界，呈现出更多的不确定性和开放性，从而为吸收本学科中的新知识、新动向和本学科之外的其他信息（如网上资源）敞开了空间，也为学生运用自己的认识和体验参与知识建构敞开了空间。也就是说，它在对外（外在世界）和对内（学生的可能世界）两个方向上都表现出明显的开放性。

3. 开放的学科世界，开放的可能世界

(1) 区分作为教育任务的学科知识与作为专业研究对象的学科知识新的知识观为开放教学提供了一个重要的理论基础，因为它使得我们在课堂上营造开放的学科世界有了内容选择和组织上的关键依据。不过，当我们选择和组织教学内容（课程内容）时，我们还有更为具体的依据，诸如学科的逻辑、学生的心理发展特征等等。换一个角度看，这些依据也就是我们创设学科世界的前提条件或边界条件。有了这些条件，我们就可以将“作为教育任务的学科知识”（如中小学生学习数学、英语）与“作为专业研究对象的学科知识”（如数学家研究的数学、语言学家或语法学家研究的英语）区分开来。然而，在一些研究课程或教学的人那里，这种区分的意识并不一定明显。于是，就知识主体而言，学生与科学家及其他专业人员被同一化；就知识内容的性质而言，学生所学的内容与专业人员所研究的内容被同一化。究其根源，对知识性质的传统理解当为不可忽视的原因之一。

有了这样的区分意识，我们就可以看到：在学校中营造的学科世界，其实是人类精神文化世界的一部分，虽然它与后者的整体存在着内在的有机联系。从人类精神文化世界总体中选取的这样一些学科世界，是在满足一些并无矛盾（或在提出者的设想中不存在逻辑矛盾）的前提条件的情况下的人为的可能世界。^①当这些条件因时代、社会的资源和要求不同和学生年龄特征、知识的具体特征的不同而出现变化时，这些

^① 在逻辑学上有一个重要概念“可能世界”（possible world），即任意一个在逻辑上可以设想的世界。这一概念首先是由莱布尼兹提出的。他以无矛盾性（即逻辑的一致性）来界定可能性：只要事物的情况推不出逻辑矛盾，该事物情况就是可能的。可能的事物的组织就构成可能世界，简称为“世界”。见冯棉著：《可能世界与逻辑研究》，华东师范大学出版社1996年版，第1页。

条件之间可能会出现不协调的情况，于是，这一可能世界也就需要改变——不论怎么改变，它依然属于人类精神文化世界之中的可能世界。

在从社会、从成人的角度为学生营造这样一种可能世界（学科世界）时，我们应该注意到：学生自身的经验世界也许是一种自治的可能世界。从新的知识观视角来看，学生的经验世界是学生从其生活经历中发展起来的一套解释自己、世界以及两者关系的知识体系（认知结构是其中的重要部分，但并非唯一部分）。相对于更为稳定的学科世界而言，学生的经验世界更容易、也更经常地由于某些条件改变而发生变化。例如，当已有的认知结构与外部世界的实际情况不协调时，就会因认知冲突而改变认知结构（皮亚杰的发生认识论所提出的“同化”与“顺应”是其中的典型情形，但并非所有情形）；当他们的情感状态受到影响时，即使他们的理智认同某种观点，他们也可能因此改变自己的认识或信念。

（2）开放的可能世界与知识的严密性

因此，当我们主张为学生的主动发展而营造开放的学科世界时，我们所指的是营造一个可能世界。这一个可能世界的前提条件或边界条件应该在一定程度上允许由创设者、尤其是教师和学生改变（当然，对于中小学教育而言，这种改变的程度尚不能涉及到学科的根本基础）。这一可能世界，既应从人类精神文化世界（其中更直接的是专业学科知识）获得前提条件和内容，也应从其参与者——尤其是学生这里获得前提条件和内容。换言之，在课堂教学中营造的学科世界，应该在两个维度、两个方向上开放。第一，在内容方面（横向维度），学科世界既向学生之外的广阔世界（如现实生活世界、网络虚拟世界）开放，也向学生内在的、具有无限可能性的精神世界开放；也就是说，要让学生丰富的内在世界与广阔的外在世界沟通。第二，在质量方面（纵向维度），学科世界既向学生和社会生活中的原始经验、事物的初始状态开放，也向学科领域中更具概括性的知识结构开放；也就是说，要让学生的生活世界与书本世界沟通。

如果我们更多一些想像力，将教学看作一门艺术，那么在课堂上营造的这种开放的学科世界（可能世界），就应该是能够允许学生参与创作的艺术作品或艺术世界。前人心血凝结成的智慧是其宝贵资源，教师的智慧和人格也是其重要组成部分；同时，学生的认识和体验也是其中

的关键资源。关于这一点，我们还将在后文中进一步探讨；这里可以借鉴艺术领域的情形作一比较。一般而言，艺术展览会上的展品是仅供人观赏（当然，观赏者欣赏水平不同，也可能在不同的深度和广度上投入展品所呈现的“世界”之中，从而获得不同程度的欣赏美的体验），但在上海美术馆举办的一个展览却有不少作品要求参观者动动它！例如，《风球》、《曼陀铃》、《木琴》等几件作品拖着电线，这些电线连到一排四个开关上；你若斗胆拨动这四个开关，这些风球、木琴就都发出各种声音、振动起来。其实，这些作品就是在等待有人来结束它们沉默已久的等待，给它一个充实自己生命、完成自己的意义的机会！^①——其实，每一个学科世界、乃至人类精神文化世界，难道不也是如此吗？

当然，从另一角度看，在新知识观的启发下，将课堂教学中营造的学科世界看作一个有待充实和发展的开放的可能世界，绝不能因此而走向另一极端，即知识上的相对主义；否则，将给中小学学科教学带来新的混乱。这里涉及到的一个关键问题是：如果知识并非绝对真理，这是不是意味着我们的认识和生活会陷入相对主义的泥潭，我们难以找到稳定的立足点？如果我们希望既不迷信已有的知识，又不至于迷失认识和生活方向，那么，我们该怎么办？

我们认为，在开放的学科世界中保持学科知识的严密性，这要求我们不能回到传统老路上去，即维护知识的绝对真理地位，维护其客观性和确定性，而不让学生对它产生丝毫怀疑、也不给他们参与构建知识的机会。如果把传统老路所追求的严密的知识体系看作一种“机械般的知识结构”，那么我们希望建立的严密的知识体系应该成为一种“有活力的知识结构”（而不是散乱的知识点的堆积）。从许多教师极为关心的考试评价的角度看，拥有“机械般的知识结构”的学生可能会在传统的评价中的获得高分，但那是以牺牲生命活力为代价获得的“一城一地”的胜利；拥有“有活力的知识结构”的学生，不仅会在相关的考试中获得高分，而且会在其他方面也有更好的发展——诸如思维的批判性、探究的乐趣、对真理的热爱、对人生的感悟等等，这将是整体性的、全面的胜利。后者之所以会有此特征，就是因为：在形成“有活力的知识结构”的过程中，学生的视野得以开阔，批判性思考和发表独到见解的努

^① 顾铮：《“激浪者是艺术史的鹰隼”》，《读书》2002年第10期，第55页。

力受到鼓励，更严谨的辩论或反思得到提倡，学生会从多种备选的方案中明智地作出判断和抉择；由此形成的知识结构既有其严密性，又不失灵活性（学生可以在新情境中创造性地再现和运用它们），更具有深刻性——因为它已经与学生独到的、主动的学习体验融为一体，成为学生精神生命中的有机部分。

（二）教学过程观

教学过程观与学科知识观和其他教育观念有着密切联系。有的领导提出：我们的老师是有先进观念的，因为他们都知道那些说法，也能说得头头是道，关键是在操作层面上缺乏落实。事情果真如此吗？也许。但从我们所见的教学实际、我们所参与的课堂教学改革来看，更多的情形是：在操作层面上的贫乏实际上反映了深层观念上的缺失，尤其是在教育实践中实际奉行的教育观念上的缺失，即使大家都会抽象地谈论先进的教育观念。

例如，就教学过程而言，许多教师都知道要尊重学生的主体地位，要让学生积极参与，让学生充分参与和老师、同学的对话。抽象地看，这没有什么不对；但若结合具体的教学行为来看，我们就会发现实际情形往往复杂得多。以“对话”（“交往”）为例，许多时候都是被形式化地采用，尚未与具体的对话者、对话内容等具体因素建立实质性的联系。即使在那些有实质性内容的对话中，也有可能存在着不同的对话预期、过程和结果。就我们直接了解到的教学实践来看，其中存在三种情形。^①

第一种情形：强势的一方（如教师、成绩优秀的学生）成竹在胸地预定了正确的结论。当苏格拉底采用“助产术”传授知识时，他不直接

^① 这里的分析思路源自张志扬著：《偶在论》，上海三联书店 2000 年版，第 46～49 页。部分话语也引自其中。其中的一段话集中表达了关键思想：“显然，它们两者（指前两者——引者注）都属于‘共识性交往’，只是体现在过程中的达到目的的手段不同而已，一个是佯装无知的不平等引导式反讽，一个是平等投入的共生。在二者之外，我想引入第三种交往方式，即‘非共识性交往’。”“如果苏格拉底的对话是贵族式的，伽达默尔的对话（即第二种）是平民式的，那么，第三种对话则是自律自由式的。”（第 48～49 页）也可参阅 <http://www.cc.org.cn/old/zliacku/zhangzhiy/zhangzhiy02.htm>。

向学生讲解和传授各种具体的知识，而是从承认对方的观点开始，通过问答、交谈或争辩的方法来宣传自己的观点。对话的结果是：从苏格拉底的引导和暗示中，得出苏格拉底认为是正确的答案。从目的上看，这种对话不过是先见者（先知者、成绩好者）成竹在胸的递归逻辑，一如倒退着的百川归海。许多打着“启发式教学”或“对话”、“互动”名义的做法，实际如此。

第二种情形：双方都未预定正确结论，但都期待着通过对话达成共识。在这里，“一方说出的话不是对另一方的指令，而是期待，即向对方敞开了许多未曾说出的东西，使对方获得了更多说的自由。虽然一方的话语不能直接成为另一方的共识，但是，不断接纳而共生的对话却能在对话展开的将来兑现双方的认同共识，因为对话本身成为双方共同思想的证运动。”这就将前面的不平等对话转变为平等的对话，不过仍保证了归根结底的共识。

第三种情形：双方未预定结论，且并不企求一定会达成共识，而是启发对方明白自己立场的限度、并作出自律选择。如果对方的观点开始超越其有效性限度（如用经典物理学理论解释现代物理学中的新问题），如果对方以为一个视角能够代替其他视角、乃至所有视角（如用生物科学的道理解释为什么烈士的鲜血不可能染红山茶花），另一方就可以“提示”（而不是“揭示”）他自己审视其观点的有限性，同时又不落入简单的是非对错的二元选择之中。这种提示，不是剥夺性的，即不侵入对方的话语中，而是平行在外，或自我陈述一个例外的事实或另一种理解的可能性。

如果我们以为，采用了新的知识观、新的教育理念，就应该抛弃上述某种情形而坚持另一种选择，我们可能还是考虑得太简单、甚至太天真（如同小孩子以为屏幕上的人只有好人和坏人这两种人）。对于中小学教学而言，可能还需大量采用第一种情形，同时适当采用后两种。更为实际的考虑是，根据实际情况作出不同的选择。教学中的实际情况包括不同的对话内容（如中小学课程中的数学概念和规则本身是相当确定的，但形成概念和规则的思路就应有一定的不确定性）、不同对象（如小学一年级学生与高中三年级学生）、不同时间（如形成概念之时与巩固概念之时）等因素；所作的选择也包括在具体环节上采纳上述三种情形中的一种，或者在不同时间分别采用其中的一种，或者在同一时间针

对不同内容和不同学生采用不同的情形……例如，提示学生用生物学、化学来解释山茶花的颜色是可以的，但用它来解释烈士的鲜血不可能染红山茶花则是不合适的，因为后者用的不是科学描述的方式、而是文学的修辞方式；这样，就用到了第三种情形的对话，同时在更高境界上将对话引向共识，即语文课文中存在着不同的写作方式，要根据实际情况来理解和选用。

由此看来，更为合理的教学过程可能不是简单地搬用某种先进的理论话语就可以直接形成的；但如果由此走向另一极端，以为教学过程不可捉摸，打着“教无定法”的借口而使教学流于放任，那也是不可取的。在这里，我们更强调：以学生的学习特点为基础来考察教学过程，由此把握开放的教学过程的基本特点；这样，也许既能为教师展现出有一定操作性的思路，又能为教师灵活运用它敞开创造的空间。

需要说明的是，我们这里更关注的是教学过程的核心逻辑，而不是它的具体程序结构和众多模式。这里所说的传统学习观，主要是指接受式的学习观，即学习是在感知教材内容的活动中接受知识，并在不同场合再现知识；这种学习观与传统知识论、传统教学理论中的“特殊认识说”等有直接关系。它使得传统的课堂教学将教材已经确定的内容和认识路线作为标准来约束学生的学习活动，这被我们称为“标准化的教学过程”；它的极端形式就是封闭的学科世界和学科活动。相应地，这里所说的新的学习观主要指建构式学习观，即学习是学生自主建构认知结构和参与创建学科世界的过程。不过，它的主要来源包括现代认知学习理论、社会学习理论、人本主义学习理论和建构主义学习理论。这使得人们更多地关注在课堂上为学生营造开放的学科世界，让学生有机会主动学习，从而形成“开放性的教学过程”。^①

1. 传统学习观与标准化的教学过程

(1) 传统学习观与相应的教学过程逻辑

传统的学习观与传统教学有着直接联系。传统教学将传授知识作为

^① 显然，我们在这里将诸多不同的理论主张和实践策略整合起来，并采用简化了的表述；其目的在于方便更多教师了解学科教学这一方面的主要改革趋势，而不至于迷失于众多的术语，也不至于将某一种概念或理论奉为圭臬。

首要任务，而人们对学生知识学习过程的理解又是以人类一般认识过程作为参照系的。这样，学生学习知识的过程被视为一种特殊的认识过程。其特殊性主要在于：它是在教师指导下进行的；它所学习的是间接经验，比人类获得知识的原始过程更经济；它能同时促进学生多方面的发展，具有教育意义。这种观点注意到这种认识是个体认识，即不同于人类一般认识；它还是学生的个体认识，即不同于科学家、艺术家、实际工作者、成年人的个体认识。这与我们前面区分“作为教育任务的学科知识”和“作为专业研究对象的学科知识”有着类似的重要意义，即注意到具体个体的发展因素的特殊性，有利于更好地组织教学，促进学生发展。

不过，这种学习观在将人类一般认识过程作为参照系并突出学生认识过程的特殊性时，却往往促使人们强调学生的接受式学习方式及其结果。于是，学生学习的对象就是经过专家选择与组织的已有文化知识、基本上是已知的真理（对于学生来说是间接经验），学习的目的就是掌握这些知识，而掌握的标准就是能否在新的情境下回忆、再现和准确运用这些知识。因此，衡量学生学习成效和教学成效的标准实际上就是经过权威专家认定的人类一般认识过程和认识结果；若往更深层面看，这种标准还在于传统知识观所认定的知识本身的性质，即知识反映客观事物的客观性、准确性等因素。这样，学生的学习就有了固定的内容标准和路线标准——这就成了传统教学过程最核心的逻辑。在这样的逻辑中，学生被置于封闭的学科世界之外，成为学科知识的旁观者和接受者。

以这样的逻辑为核心，传统教学过程可能会在其他方面有不同的安排，从而形成不同的形态。例如，在学生地位上，强调学生既是教师指导的对象，也是认识主体；在教师作用方面，有明示指导与“非指导”（即暗示性、间接性和促进性的指导）之分；在影响因素上，有智力因素与非智力因素之分；在学习结果上，有认知发展与能力发展、品德发展之分；在内容性质上，有直接经验与间接经验、感性认识与理性认识、具体与抽象之分；在认知结构的发展上，注意到同化与顺应等不同过程；在活动类型上，有外部活动与内部活动之分；在学习方式上，有

接受式与探究式（发现式）之分^①……从其中某个因素出发、或者综合考虑多种因素，也可能出现多种不同的教学模式。（当然，许多采用上述某些表述的新理念和新措施改变了传统教学的核心逻辑；因此，不能简单地依据外在表述而将它们错误地归结为传统教学，如同不能仅凭外表来判断一个人的人品。）

但是，只要这种核心逻辑没有改变，教学过程就会依然属于标准化的，即将预定的知识作为学生学习的不容怀疑的内容标准，将经过专家认定的人类一般认识路线（即课本中呈现的最简捷的知识陈述过程）作为学生学习的过程标准。如果认定学生所学的已有文化成果是具有绝对确定性的知识，那就很容易导致这样的推论：面向确定的认识对象，存在着惟一正确的认识路线，这就是人类已经总结出来的最佳路线；存在着最标准的认识结果，即确定的现成知识。不仅教材应该据此最佳路线进行编写，学生学习知识的过程也应据此组织，应该让学生沿着这个标准路线尽快地掌握人类的知识财富，走认识上的“捷径”。然而，学生毕竟会以自己的经验背景和带有个性特征的活动方式理解学习内容，再加上受当时的各种因素（如教学气氛、别的同学的发言）的影响，同样的学习内容在不同的学习者那里会产生不同的意义联系；这就很可能形成不同的理解思路，其中就有不同于标准路线的思路（包括合理的新思路和错误的思路）——即使是错误思路，其中也可能兼有合理因素与不合理因素。为了达到确定的认识结果，学生被视为迷途的羔羊，要从这些非标准的思路（尽管其中存在着许多合理的可能性）中被引上标准的认识路线，而不必考虑本已敞开的更多发展可能性、本可利用的由学生提供的学习资源。在这样的观念支配下，经过教师精心设计和组织的学习过程在方式上较多地表现出两种特征。一方面，教师坚守预定思路，学生个体的真实思想被忽视；我们可以从前面的作文指导课案例（驳“读书无用论”）中清楚地看到这一点。另一方面，预定的标准认识路线使学生思想在程式化的学习过程中被束缚；这可以在下面的案例中得到

^① 有研究者提出：布鲁纳的“发现学习”以对知识结构的旁观和接受为基本假设。这导致布鲁纳的“发现学习”与“接受学习”具有某种一致性；两者以不同的方式导致对现成知识的接受。（参阅高慎英博士学位论文：《论学习方式的变革及其知识假设》第42~44页，华东师范大学教育学系，2002年。）联系到前文所说的三种对话，就可以看到：号称“发现学习”、“探究学习”并不等于学生真的有开放的发现空间和探究空间。

说明。

(2) 案例分析：一节几何课中的提问

有研究者选取一个普通学校的教学水平居于中等偏上的中年教师(上课方式很具代表性)所上的一节几何课(“正方形的定义和性质”),采用全息性客观描述技术、选择性行为观察技术、问卷调查及访谈技术进行研究。研究表明:

案例 2.3

从问题的性质看,本节课中的提问以记忆性问题为主,推理性问题次之,提问技巧比较单一;强调知识面覆盖,但极少有创造性、批判性问题。从学生角度看,低水平的记忆性回答和机械判断占据主要地位。

从问题的结构看,高密度问题已成为教学的重要方式(一堂课问105个问题,连上课老师自己也不敢相信),其中大量出现的情形是,本来可供探索的问题被分解为较低水平的“结构性问答”。这种问答组织化程度高,有利于扫除教学障碍,却阻挡了学生主动学习的道路。如“正方形有哪些性质?”这一问题,就被分解为10个问题:

- 边: ①正方形四条边相等吗?
- 角: ②正方形四个角相等吗?
- 对角线: ③对角线怎么样?
④一条对角线和一条边所夹的角应该是几度?
⑤一条对角线把这个正方形分成几个怎样的三角形?
⑥两条对角线把整个正方形大大小小分成多少个等腰三角形?
- 中心对称: ⑦正方形是不是属于中心对称图形?
⑧正方形的对称中心在什么地方?
- 轴对称: ⑨正方形是不是轴对称图形?
⑩正方形有几条对称轴?它们分别在什么位置上?^①

从这种课堂教学中,我们可以看到如下情形。

- ①面对这样细碎而简单的问题,学生只需调动记忆中的一个个相关

① 顾泠沅:《从一堂几何课看数学教育改革行动》,《上海教育科研》1999年第10期。

的知识点就可以机械地应答；在得到教师确认或否定后，也就形成一个具体的标准答案。也就是说，教师通过精心备课和组织教学，将标准路线具体化为细致而有严密逻辑性的小步子和一系列细碎而有上下联系的问题，从而给学生预设了一个个狭小而又前后相继的思维空间，最终通过标准化的认识路线达到确定的认识结果。学生学习知识的过程被极大地简化，变成教师可以预先设计并精确操纵的程序，这与西方科学管理之父 F. W. 泰勒（一译为“泰罗”）所设计的工业生产极为相似，即把工作任务分成一些小的构成部分，交给工人（在这里是学生）准确地完成；同一个人可以反复操作，不同的人也可以应用同一套程序。

②在这类课堂上，精心设计教学就成了精心设计程序及操作细节，甚至预先就拟好了教师和学生将要展开的对话，形成一个“剧本式”的教案；相应地，成功的教学过程往往就是使师生对话大致按照“剧本”中的台词准确地依照教案中预设的标准化认识路线达到准确的结果，如果能够在时间上分秒不差地使学生完成预定的学习任务，则更被视为圆满、甚至“炉火纯青”的教学。

可惜，这些都是从教师教学的技术（或者美其名曰“教学艺术”、“教学设计”）的角度来衡量课堂，至于学生个体的思路和独特的学习体验，则被这些标准化的认识路线所遮蔽。遮蔽的方式即将学生的思路统一到标准认识路线上来的方式，除了教师善意、和蔼地打断学生可能不太顺畅的回答并代为回答之外（如前面驳“读书无用论”的作文指导课），更主要的是将个体的思路淹没在以班级作为整体（与备课时将不同的学科个体笼统看作一个“抽象的学生”相对应）、对教师所提问题作出的合乎标准路线的应答之中；出现了这种“正确”的应答，即使是仅有一个优秀学生作出这种应答（如果这种应答出现在屡次追问而无答或出现错答的情形下，则由此遭遇尴尬的教师往往有如释重负的感觉），则可以通过形式化的“机械判断是否”的方式或“橡皮图章式”的“还有谁有不同看法”，获得全班学生表面上的认同，或者通过“认知记忆性回答”的方式为这种“正确”应答提供依据。采用这类处理方式的教师并未意识到，“知识，是人们从教育中获得的值得珍惜的礼物，只有在激发学生使用创造力时才具有价值。若未用于这一目的，那么，知识

就只能是具有惰性的观念。”^①

③这种教学过程往往被程式化。学生学习知识的过程涉及到复杂的因素，但在此观念影响下，教师、尤其是有多年教学经验的教师，往往能够通过一些程式化的反应模式将其简化还原为几种固定的程序，从而游刃有余地处理这些复杂的因素，习惯于此的学生也可能沉沦于现成生活而不自知，甚至在教师的“主导”之下“积极主动地配合”教师（许多教师在上课之后进行小结时总是首先感慨“学生配合得不错”或“学生配合得不够理想”，却同时宣称学生是学习主体），使课堂呈现出虚伪的活力。这其实是一种身陷其中而未必自知、反而自我肯定的“如鱼得水”的沉沦状态。处于这样一种状态、面对这样一个“熟识、信任的世界”，人们觉得一切都很正常，甚至那些“彻头彻尾矛盾的东西”也成为课堂生活中的正常因素；^②相应地，教师和学生都不必追求对知识更多意义的理解，只要按照标准化的认识路线达到确定的认识结果、即按照固定化的课堂生活方式展开预定的程序就行了。于是，本来用来启迪智慧的知识，被用来使人学会一种技能而且被这种技能所困，使人在拥有许多知识的同时却失去了智慧，使人的完整生活在得到“现成生活”时发生异化。

④除了将问题分解为一系列狭小的思维空间之外，教师还有可能通过其他反应将课堂控制成封闭的学科世界。在真实的课堂中，学生会与教师和其他同学产生相互作用，教师也会对课堂上出现的新信息作出反应；如果沿着上述核心逻辑，这种相互影响往往沦为形式化的对话，其中，教师很可能通过多种方式引导学生，使他们不偏离标准化的路线。教师在与学生的互动中往往通过各种积极方式或消极方式对学生的言行作出反应；其中，积极的反应主要有认同、表扬和夸奖等，主要指向那些说出与教师预定思路或答案相同的人；消极的反应主要有语言节奏上的变化、表情上的示意、明确的批评、漫骂和体罚等，指向那些与教师

^① Oliver, Donald W. (1989). *Education, Modernity and Fractured Meaning*. NY: State University of New York Press. P. 166.

^② 这里所用的表述参阅 [捷克] 卡莱尔·科西克著，傅小平译（1989）：《具体的辩证法——关于人与世界问题的研究》，北京：社会科学文献出版社，第1~2页。（科西克，Karel Kosik, 1926~，是前捷克斯洛伐克的马克思主义研究者，被称为西方马克思主义研究领域“存在人类学派”的代表人物。）

预定标准不同者。教师拥有的权威使得这些反应能够对学生产生一种引导力量或约束力量，对学生的言行起着鼓励、支持或压制、规范的作用，从而调节着学生的言行。在上述几何课（“正方形的定义和性质”）中，在提出问题让学生回答时，教师反应情形如下。^①

表 2-1 各种反应行为类别频次统计表（部分）

行为类别		频次	百分比（%）
教师 反应 方式	1. 打断学生回答，或自己代答	12	11.4
	2. 对学生回答不理睬，或消极批评	2	1.9
	3. 重复自己的问题或学生的答案	13	12.4
	4. 对学生回答鼓励、称赞	78	74.3
	5. 鼓励学生提出问题	0	0

应该看到，即使是很有涵养的“鼓励、称赞”，也并不一定都起到积极的作用；其中既有对符合教师预定思路的回答表示赞许的情形，也有通过“鼓励、称赞”打断学生话语而灌输自己思路的情形。例如，在前面所说的作文指导课（驳“读书无用论”）中，第一个学生答：“敌论点的有用与无用是以钱的多少来衡量的……”；另一个学生说，“大学生找不到工作是社会发展中的暂时情况……”但老师并不在意学生回答中的亮点。她淡淡地滑过学生的思维世界，评论第一个学生的观点：“这是从读书的目的来谈”；评论第二个学生的观点：“对，从长远看，读书有用”——学生的思维戛然而止。接着讲了几个准备好的例子。在这里，看似积极的赞许、表扬，实际上却是“温柔的一刀”，斩断了刚刚冒出的创造性思想的“幼芽”，也将学生的生命活力窒息于封闭的课堂。可见，看似融洽、民主的师生关系，若未涉及核心的教学逻辑的改变，则仍有可能被用于维持传统教学的格局。

值得注意的是，学生角色被预设为知识的被动接受者和认识过程的被引导者，这种情形也可能在新的条件下借助新颖的教学方法、心理学方法或现代化的技术方式而得以延续、甚至巩固。如果运用不当，被冠以“教学改革”的目标教学的方法（如以布卢姆的理论与方法为基础的“目标教学法”）、现代认知心理学（如奥苏伯尔的“有意义学习”理论）

^① 顾泠沅：《从一堂几何课看数学教育改革行动》，《上海教育科研》1999年第10期。

等，很有可能像斯金纳等人设计的程序教学机一样，被用于精致地组织知识内容，然后让学生更方便、高效地进入到现成的信息系统和认识路线之中，从而更容易地投入到被动的学习状态之中，“如鱼得水”地陷入沉沦而不自知。同样，在目前的教育实践中，现代化的多媒体技术往往被事先输入各种程序和精心设计的固定板书，然后以这些预定的程序和信息约束学生鲜活的思路、独特的感受和思维的节奏；这类做法，即使有信息技术与学科（课程）整合的名义，却离真正的“整合”与形成开放的学科世界，尚有很大距离，甚至是貌合神离、背道而驰。这也再一次提醒我们：不要被某种看似先进的技术或模式误导了我们的思想，也不要再用看似丰富的“创新”举措掩盖了我们思想的贫乏和苍白。

（3）标准化教学过程的特点

以预定内容和路线为核心逻辑的标准化的教学过程，尽管会因为借用各种不同的时髦话语和技术（其中不乏具有先进性的思想闪光点和现代化信息技术），因为组成不同的教学模式而呈现出不同的形态，但基本上都有着如下几方面的特点。

①预定性，即学习内容和学习结果都在事先有了规定。诚然，学校教育的计划性要求教师在组织教学活动之前就对教学内容和过程有清晰的安排；但是，在标准化的教学过程中，这种事先设计没有起到激发学生思想的作用，反而成为预先设定讨论结果、探究结论的不变框架。于是，人类在从蒙昧状态解放出来的过程中形成的智慧结晶，却反而成为约束下一代鲜活思想的绳索。这种约束有时候显得很直接、带有强制性，但它有时候也表现得很“温柔”（如前述驳“读书无用论”的案例），有时候显得很有开放性（如用“发现法”等讨论的形式将学生导向预定的答案）。

②标准性，即学生思路的对错和学习过程的好坏都有固定的标准，即教材、教参或教师已经预定的写作思路或解题程序。一般来说，教师希望学生能够沿着这条预定思路或程序顺利地学习，因为他是据此组织教学内容和其他教学资源的，如安排时间、准备教具等；如果学生在学习过程中出现了偏离这条思路（程序）、甚至与之完全相反的情况，很多教师就会想办法将其引回这条思路。在这种情形下，学生对敌论点的驳论虽然本有逻辑力量和闪光点，但因为教师有预定的思路作标准，学生思想的价值有无以及价值大小也就据此来判断；结果，学生在课堂上

当场产生的学习体验、思想火花，没有成为更鲜活的教学资源，却被挡在封闭的课堂之外。

③单向性，即教学过程主要是教师向学生单向传授知识的过程。在标准化的教学过程中，教学内容、教学策略、教学方法、教学步骤甚至学生做的练习都是教师事先安排好的，学生只能被动地参与这个过程，即处于被灌输的状态。教师往往堂而皇之地以“主导”作为理由，行使着严格控制的行为；其中，除了控制纪律之外，更重要的是控制学生思路、学习进程和学习结果。也许，有的教师会采用一些促进学生互动的形式，但其实质却有可能是过分坚守前述第一种对话情形——将学生诱导到预定的标准答案中去。结果，看起来主动、活泼的学习过程，实际上执行着单向灌输的使命；看起来激动人心的活跃场景，却可能因为突出教师和课本的权威和全能而越发反衬出学生的渺小和无能。

④单维性，即完成认识性任务是课堂教学的中心或惟一任务。尽管将教学过程看作特殊认识过程的学者宣称这一过程有很丰富的发展价值，但仍有许多人由此将认识性任务（往往被进一步缩小为认知性任务）是否完成作为评价课堂教学的核心或惟一标准。在这种情形之下，尽管有的教师在教学目标上会写着发展学生的思维能力、形成良好的学习态度、培养学生健全人格等体现先进理念的话语，但仍将其停留于纸面而难以落实到教学实际之中。

⑤封闭性，即在课堂上营造并着力维持一个封闭的学科世界。由于仅仅关注预定的教学任务，因此课本之外的事物、课堂之内的生命体验，都很少受到关注；即使关注并利用了这些因素，那也只是作为服务于认知目标的手段，而非教学的目标。例如，学生产生的一些不同于教师预定标准的思路往往会打破教师预定的教学设计，这往往导致课堂面临着失控的危险，使预先准备的一些教学资源失去价值或降低价值；一些教师由此感到预定思路、甚至教师的知识权威地位受到威胁，于是，他们会将这些非标准思路视为不和谐的“噪音”，想办法予以消除，以便使学生沿着标准思路继续前进，向着封闭的学科世界前进。

传统的学习观、标准化的教学过程与传统的知识观有着内在的联系，再加上过于强调教师的权威地位，封闭的学科世界由此得以形成和巩固；学生看似坐在课堂上，实际上却置身于这种学科世界之外。他们也被宣称是学习的主体，但他们与这一封闭的学科世界的联系主要的是

主客二元对立的外在联系，其中主要是主体对客体的单方面的认识关系或主体对客体的单向反映。这实际上使得学生成为现成知识的被动接受者；被动接受的过程使得他们失去诸多主动发展的机会，被动接受的知识又难以成为他们主动发展的资源。因此，我们可以借用诸多合理思想和措施，诸如合理采用接受学习和发现学习的方式，合理采用明示指导和“非指导”的方式，确认学生的主体地位，关注学生多方面的发展……但是，传统教学过程的核心逻辑必须得到改变，以使学生在开放的学科世界中，通过学习人类智慧成果而获得新的生命活力。

2. 新的学习观与开放性的教学过程

(1) 新的学习观与相应的教学过程逻辑

新的学习观不是突然出现在教育领域中的。在对传统教育中以行为主义心理学为基础的动物式学习方式进行反思和批判的基础上，现代学习理论大致有两个来源。一方面，它来自人们沿着已有的认知学习的方向所作的探索，其中主要强调学习者认知结构的改变；由此形成了现代认知心理学和一些现代学习理论，其中包括信息加工学习、问题解决学习、有意义学习等理论，也出现了从认知角度解释运动技能、态度和品德等领域的学习的尝试，并且取得了一系列的成果。^① 另一方面，它也来自人们对传统教育和传统学习方式的反思及建立新的教育方式和学习方式的研究，其中主要强调学习者自我概念的变化和学习环境的社会文化特征；由此形成了人本主义学习理论、社会学习理论等主张。^② 以此为基础，一些研究者综合考虑了多方面的因素，提出了情境认知或情境学习理论；一些研究者以认知学习理论为基础发展出建构主义学习理论（这并不是一个单一形态的理论，而是有多种不同倾向的理论流派），并在融合其他理论（如社会学习理论、维果茨基的智力发展理论等）的有关主张之后提出了更为多样的建构主义主张，如激进建构主义、社会性建构主义、社会文化认知观点、信息加工的建构主义、社会建构论、控制论系统，等等。

^① 可参阅邵瑞珍主编：《教育心理学》（修订本），上海教育出版社1997版。

^② 可参阅施良方著：《学习论——学习心理学的理论与原理》，人民教育出版社1994年版。

尽管现代学习理论呈现多样化的形态，但与传统学习观相比，它们有一些共同的特点。其中，值得关注的一点就是强调学习者对于学习内容的主动建构，包括个体对原有知识的改造与重组和个体对新知识意义的建构两个方面，而不是被动接受和再现现成知识。我们提出的新的学习观，主要指建构式学习观，正是基于这一点。这种学习观与机械反映式的知识论和认识论主张直接对立，而与新的知识观有着直接联系。它的核心主张主要有：

①认识不是人对于客观实在的简单的、直接的、被动的反映，而是学习者通过多种实践主动建构的过程。从心理学的角度看，这是学习者主动建构心理表征的过程；这种心理表征既包括结构性的知识，也包括非结构性的知识和经验。据此，学生的主动活动就有了关键性的意义；没有这种主动建构的活动，认识就流于形式。同时，学生的主动活动又不仅仅限于认知活动，而是有着更为丰富的内涵。

②在这种建构过程中，学习者已有的经验世界（包括知识经验、需要、信念等）发挥了特别重要的作用；它既是建构新认识的基础，同时也在与外来信息相互作用的过程中不断发展。也就是说，这不是简单地吸收来自于客体的信息的过程。据此，学习者已有的经验世界必须受到更多关注。

在此基础上，我们在学习观上希望进一步推进的理解是：拓展考查学生学习的维度，从“人—世界”关系的框架、而不仅仅是从认识发展或认知发展的角度来看待学生在课堂教学中的成长。此时，我们的关注点是学生个人经验世界广度的拓展、境界的提升，但着力点是课堂教学中学科世界的创建；我们的策略是让学科世界超越已有的书本世界，既向人类精神文化世界开放，也向学生的经验世界开放——这就是我们主张的开放教学的核心思想。

当这样思考时，我们所认同的教学任务就不再限于已有文化知识的授受，而是“使学生努力学会不断地、从不同方面丰富自己的经验世界，努力学会实现个人的经验世界与社会共有的‘精神文化世界’的沟通和富有创造性的转换；逐渐完成个人精神世界对社会共有精神财富富有个性化和创生性的占有；充分发挥人类创造的文化、科学对学生‘主

动、健康发展’的教育价值”^①。相应地，我们视野所及就不限于认识主体与认识客体的二元对立，而是学生在学科世界之中（而非在学科世界之外），通过与各种事物的相互作用发展自己的经验世界，其中主要是精神生命世界。更为关键的是，这里的人（学生）不仅仅是认知主体、认识主体，而是自我发展的主体；这里的世界，也不仅仅是与主体二元对立的外在客体，更不限于可以通过感官直接感知的物质或物体表象，更是由所有的外在事物组成、包括各种人类文化产品在内的精神文化世界。这里的学科世界，既包括人类精神文化世界的内容，也主动容纳和利用学生经验世界的内容；它是人类精神文化世界与个体经验世界相互作用的通道，是一种人为的可能世界，而不是简单等同于人类精神文化世界总体、更不是直接等同于学科专家所面对的专业世界。也就是说，我们在开放教学中更关注的是个体经验世界（主要是个体精神世界）与人类精神文化世界的相互作用，而这种作用的重要场所之一就是课堂上呈现的学科世界；正因为如此，我们才需要创建开放的学科世界。

这样，我们就有可能改变传统教学过程的核心逻辑，即以固定的内容标准和路线标准衡量和引导学生的学习，并尝试为开放的教学过程建立新的核心逻辑——以相对确定的学科知识体系为参照系，营造开放的学科世界，让人类精神文化世界与学生的经验世界在此得以敞开和相互沟通。这一教学过程逻辑所要达到的直接目标是：实现学生个人对人类精神文化的创造性占有，并由此参与更新人类精神文化。

以这样的核心逻辑为依据，我们就有可能更方便地透视当前教学改革中出现的复杂现象。我们可以更清晰地把握到诸多先进主张、模式所反映出来的关键趋势，也可以更清晰地看到某些看似先进的主张或措施背后陈旧、落后的观念，而不至于让自己的视线被一些时髦的话语或仪器所误导，也不至于让真正先进的思想被复杂的行为表现或表面现象所遮蔽。

（2）案例分析：一节英语课的过程分析

在“新基础教育”英语学科教学改革的一次专题研讨活动中，我们

^① 叶澜：《重建课堂教学过程观——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探究之二》，《教育研究》2002年第10期。

一起听了一节课，并随后展开了讨论；根据“新基础教育”的研究传统，讨论中的一个重要任务就是“重建”，即重新设计这节课。下面介绍的是我们根据研讨进行重新设计之后的主要教学过程。^①

案例 2.4

本课课文主要是课本上“Say and act”部分“In the toy shop”（在玩具店）的对话：

Kitty: What do you want for your birthday? (你想要什么生日礼物?)

Eddie: I want a car. (我想要一辆小汽车。)

Kitty: Let's go to the toy shop. (我们到玩具店去看看。)

Eddie: OK! (好!)

Eddie: This shop has some cars. (这个商店有些小汽车。)

Kitty: Which car do you like? (你喜欢哪一辆小汽车?)

Eddie: I like that one. (我喜欢那一辆。)

Kitty: Which one? (哪一辆?)

Eddie: The red one. (那辆红色的。)

Kitty: Let's buy it. (那我们就买这一辆。)

Eddie: OK! (好!)

本课没有新授单词，教学重点是 which 引导的特殊疑问句，教学点落在“有意义有目的购物”，让学生学习用英语表述自己的喜好和建议。整节课可以大致作如下安排。

第一环节：学生根据关键词想像故事内容，然后听录音对比。在热身活动中，教师引出四个关键词：birthday（生日）、shop（商店）、toy（玩具）、buy（买），并要求根据这四个词想像一个故事情节，编出一段对话。在个人思考一会后，小组讨论，分别形成对话，并选两个组向全班汇报。然后，一起听课文录音，看看自己编的对话是否更精彩，包括内容是否更丰富，用词是否更合理，句型是否更规范。

第二环节：学生再听录音，相互提问和回答，理解对话内容。让学生再听一遍课文录音，并在听之前就布置学生准备就对话内容提问

^① 这节课是上海市闵行区实验小学瞿莉蓉老师 2004 年 10 月 28 日执教的“牛津英语”（上海版）5AM2U3 中的“In the toy shop”（五年级）。部分构想吸取了左焕琪教授的意见。

和回答。在学生有了几分钟的提问和回答后，教师提炼出几个关键问题，帮助学生理解对话，并表扬前面编的对话有优点的学生。然后，就其中的关键句型重复操练若干次。

第三环节：学生自选情景，模仿操练以 *which* 开头的疑问句。学生选择教室内外的事情作为交谈内容，构想对话情景，模仿操练关键句型。在倾听小组练习和面向全班的汇报时，教师适时纠正影响交际的错误或关键错误，及时鼓励有创意的尝试，如用到了第三人称单数现在时、说出了更多的内容。

第四环节：教师设置情景（为亲友购买礼物），学生创作对话。教师提出，要在亲人过生日时送他一件礼物，请学生提出建议，并展开为对话形式。在学生稍作思考后，教师呈现出一些画面，分别是不同款式、不同颜色的几副太阳镜、几条领带或几顶帽子，以便学生有所选择、集中思考。在此过程中，鼓励学生有创意的尝试，提炼出用 *which* 引导特殊疑问句的多种方式，如 *Which do you like? Which cap do you like? Which do you like, A or B?*

第五环节：商定一个主题，分小组创设情景，学生创作对话。在稍作商议之后，结合学生生活实际，确定一个活动主题，如乘车、购买衣服、买书、找教室、画画（如果可能，可以让每个组选一主题），然后分小组创作情景对话。要求能够更熟练地运用关键句型，并积极尝试更多表达方式。如果时间允许，还可以要求他们记录在作业本上，以培养他们的书面表达能力。

这样营造的学科世界，没有脱离书本知识；它抓住最关键的知识要点，却不局限于书本世界。它以需要操练的句型、以课本上的对话为参照系，引导学生逐步拓展外语学习的空间，使得更多的外语知识、更多的生活内容被用来创建更开放的英语学科世界，学生的经验世界和英语世界由此建立了有效的双向沟通机制；同时，逐层提高要求的活动，也使学生置身其中的英语学科世界和学生自身的发展逐步跃升到更高境界。具体来说，可以从如下方面看到开放性的教学过程的核心逻辑。

①宏观地看，开放的学科世界在很大程度上决定着学生在它之中的地位和与人类精神文化世界的关系。随着对教育过程的理解从强调机械灌输和塑造转换到以认识过程作为参照系、又从认识论视角转换到

生存论视角，学生与人类精神文化世界的关系也可望超越工具论、认识论层面而得以提升；相应地，学科教育才有可能真正超越具体方法而把握关键本质。事实上，在许多学科的教学法演变过程中，学生从外在于学科世界的被动接受者，逐渐被允许以不同方式参与学科世界的形成；其中，学习内容的开放性与学习机制的主动性有着内在联系，虽然具体的开放领域和主动性的表现方面有所不同。在这一过程中，学生与学科世界之间的关系变得越来越密切，从而有可能使学习过程成为一个融入人类精神文化世界、拥有学科世界并与之共在互动的过程。

②微观地看，英语教学理论的发展也要求营造开放的学科世界，以便学生主动参与和人类精神文化世界的交流。20世纪70年代，社会语言学家 D. Hymes（海姆斯）率先提出并界定“交际能力”概念，认为它是语法、心理、社会文化和实际运用语言等能力相互作用的结果；1980年，加拿大的 M. Canale 与 M. Swam 提出交际能力应有掌握语法、掌握语言的社会功能、使用策略三方面能力构成。自90年代以来，以 M. Byrum（拜卢姆）为代表的学者质疑“交际能力”概念，因为它的后两方面仅要求以语言为本族语的社会文化为准则（如中国人用英语和英国人交际时须按后者文化行事），这不符合交际的事实和价值选择（交际参与者平等）。在此基础上，他们提出了“跨文化交际能力”（intercultural communicative competence）的概念，认为它由态度、知识和技能三方面组成。这标志着人们对使用语言的认识较前一时期又前进了一步。^①到了21世纪，我国中小学《英语课程标准》（实验稿）明确提出，将学生综合语言运用能力作为总体培养目标。综合运用语言能力的形成建立在学生语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识等素养整体发展的基础上；其中就包括了交际策略、祖国意识、国际视野、文化理解、跨文化交际意识和能力等内容。^②在更开阔的视野中可以看到，交往素质包括“用母语和至少一种外语进行口头或笔头联系的能力，……寻找和使用各种形式的信息的能力、鉴别价值标准和规范并

^① 左焕琪：《“新基础教育”外语教学改革研究报告》，载于叶澜主编：《“新基础教育”发展性研究报告集》，中国轻工业出版社2004年版，第156~157页。

^② 中华人民共和国教育部：《（全日制义务教育、普通高级中学）英语课程标准（实验稿）》，北京师范大学出版社2001年版，第6页。

控制其可能发生的冲突的能力，以及具有感受性和对他人开放”。^① 否则，在信息量和知识传播渠道剧增的当今世界，学生就有可能因为狭窄的认知或技能发展而难以形成清晰的自我意识和文化归属感，更难以形成积极参与人类共同体的社会生活所必需的素质。

③综合地看，理论和实践中出现的这些发展印证了这样的趋势：学科世界不应与学生主体分离，而应不断吸纳学生主体经验，包括他已浸润其中的民族文化经验，使学生的经验世界与作为人类文化代表的学科世界得以深度融合。其中，英语学科世界成为外在世界（尤其是人类精神文化世界）敞现在学生面前、并让学生置身其中的一幅场景——而且是与其他学科世界相比有着独特风光的场景；学生由此打开并逐渐融入更广阔的文明世界，尤其是不同民族的精神文化世界，而不仅仅将其作为冷眼旁观文明世界的窗户或者用以分析和算计世界的理性工具。在此过程中，学生主体虽然依旧身处于“解释学循环”（hermeneutic circle）——作为“世界中的存在”，“我”永远在文化和语言对“我”予以界定和“我”对文化和语言予以界定这一循环之中；但是，“我”可以改进这一循环的性质、拓展这一循环的领域，从而主动地、互动地、批判性地、会话地参与文化和语言的创造。这样，“我”在同时成为文化和语言的接受者和创造者的过程中，才能真正成为文化和语言乃至整个人类世界的主人、而不是旁观者或被塑造者，才能更自由地进入更多、更开阔的精神世界，才能真正把握自己的命运并且主动融入世界之中。

（3）开放性教学过程的特点

开放的教学过程需要新的核心逻辑——以相对确定的学科知识体系为参照系，营造开放的学科世界，让人类精神文化世界与学生的经验世界在此得以敞开和相互沟通。有此核心逻辑的教学过程，尽管有可能会在开放度和开放时机、选用材料合适程度、运用现代信息技术等方面有些不尽如人意之处，或者在达到理想境界的程度上有区分，但都应尽力体现如下特点。

①生成性，即学习内容和结果在教学过程中可以逐步生成，而不全

^① S. 拉塞克、G. 维迪努著，马胜利等译：《从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望》，教育科学出版社 1996 年版，第 167 页。

被预先确定。教材上已经编写好的知识、教师事先精心准备好的教案，都是教学过程展开的重要依据；但是，这些因素不应将课堂限制在封闭的预定框架之内，而应起着参照系的作用。它们不是堵住智慧源泉和发展之路的闸门，而是人类精神文化世界被逐步引入课堂的重要通道；它们不是遮蔽甚至舍弃学生经验的铁幕，而是使学生敞开自己经验世界的舞台；它们更不是割裂人类精神文化世界与学生经验世界的屏障，而是促使两个世界深入沟通的桥梁。若真如此，则教学过程将在师生共同努力下，不断引入本学科及其他学科的相关知识，引入社会乃至网络空间中的相关生活内容，引入学生经验世界中的丰富因素，并在此基础上激发出更多灵感、思想，生成更为丰富、灵活而牢固的知识。

②多样性，即容许并鼓励学生提出多样化的、甚至不同于教材和教师预定思路的新想法。学生多样化的思路往往是他们对同一内容从不同角度、在不同程度上形成的理解。它可能正好符合预定思路，因为知识有着内在的逻辑，从不同角度作出的考虑可能会有相同之处；但它也可能是多种不同于预定“标准思路”的情形，如学生的认识错误，一时难辨对错的思路，以及当时看来是错误、但有可能在未来被证明正确的看法，出乎教师预料的精彩见解，等等。当学生正好说出教师预定思路时，教师不应因此而过快地过渡到下一步的教学程序，而应注意引导学生审视其合理性和严密性；当学生提出非标准思路时，教师也不应将其视为不和谐的“噪音”予以消除，而应灵活地采取相应的策略，从中发现可资利用的教学资源和教育机会，重组教学资源（如重新安排时间、改变内容），由此创造更好的教学效果，包括不同于预定结果的新结果（如对语文课文分段的不同方法和结果、不同的解题思路和结论）。

③互动性，即将教师单向地传递知识的方式改造为通过师生、生生互动来探求知识的方式。这包括教师平等地激发、倾听和评价学生的思想，也包括学生之间积极有效的合作学习。严格地说，人类精神文化世界、书本世界都是通过教师的加工才得以呈现在学生面前的；这就是说，其中带有教师的经验特色、甚至就包含着教师的经验世界。既然任何知识都含有具体的主体因素，教师与学生之间也就不应由一方强制另一方接受知识，而应相互敞开各自的经验世界、共同参与营造学科世界。学生之间的互动也同样如此。通过这样的互动，教师和学生不仅交流了思想、扩大了各自的经验世界，而且还能激发出书本和各自经验世

界中原先没有的新思考、新认识，使课堂在动态的进程中不断生成学习资源，使学科世界得以不断拓展内涵、提升境界。

④整体性，即学生在课堂上所获得的发展不限于认识领域的发展，而是其生命的整体的发展。（教师的生命整体也应在此获得发展）在课堂教学过程中，处于不同状态的教师与学生有着多种需要与潜在能力，他们在双边、多向、多种形式的交互作用中可能会形成新的需要，感受到智慧的挑战和好奇心的刺激，体验到成就感或挫折感，从而在情感、意志等领域获得新的发展。更为重要的是，所有这些都应不仅仅作为实现认知目标的手段或工具，而应与认识领域的发展一起共同构成学生（教师）生命的整体发展。这样，就不应通过煽情造成激动不已的热闹场面、展现虚伪的活力，而应将情感、意志等方面的体验与知识的学习融合为一个整体，使学科世界（包括数学、物理等科目的学科世界）成为一个情景交融的世界，一个让学生有可能全身心地融入其中并获得全面发展的世界。

⑤开放性，即在课堂上着力创设开放的学科世界，并通过这一过程使学生获得主动发展。开放的教学过程，需要在教材规定内容和教师预定思路之外，不断吸收学科内外的其他知识、其他方面的相关信息（包括从网络中搜集相关资料），还要不断利用学生已有的经验。此外，可能更为重要的方面是，让学生不断产生的新经验、新思路成为开放的学科世界的新鲜资源，使之服务于学生发展。在这些不同经验和思路共同营造的开放性教学情境中，每一个学生的思维都会受到更好的训练。这不仅体现在思维角度的创造性、丰富性上，更体现在思维的批判性上。与此同时，这种思维训练又是与学生对学习内容的理解紧密结合在一起的；因此，在这样的教学氛围中，学生可望形成更为开放、同时更为严密的认识。在审视不同思路、进行比较和鉴别的过程中，有的学生可以自己发现认识中存在的错误或片面性，从而自觉地改正错误、改进认识；有的学生可以进一步完善自己的独到认识，使之更为严密和精彩；有的学生可以在充分比较的基础上形成自己的新看法，从而保证获得的认识不流于狭隘和缺乏深度。总之，每一个学生都有机会展示思路、训练思维、提高认识水平，获得对学习内容的更合理的理解。也就是说，开放的教学过程并不意味着随意的学习结果；相反，应该使学生形成更灵活、也更稳定的学习成果。

3. 开放的教学过程，主动的发展过程

通过组织学生参与创建开放的学科世界、开放的教学过程可以激活学生的思想，让学生亲身感受学习中的困惑和快乐，在形成共识的过程中形成自主判断的能力和主动学习的态度。

(1) 在开放的教学过程中提升学习质量

在所有学生通过积极互动形成的学习集体中，无论最终结果是达成一致认识还是适当保留不同的想法和感受，开放的教学都可以使不同人的思路互相激活、贯通，使集体学习氛围和共同创建的学科世界成为自激活、自组织的高级系统，从而让每一个学生的学习质量得到提升。在这样的教学过程中，通过学生具有个性特色的认识和相互之间充分的交流，可以在更高水平上、更为有效地统一不同学生个体的思路，也可以在互相欣赏的同时保留不同的意见，留待进一步探讨。与固守标准思路的做法、强行灌输或勉强达到的封闭性的学习结果不同，这种高层次的学习结果是从学生的不同思路中生成的；从某种意义上说，这是从不同学生个体充满生命灵性的认识中逐步生长出来的智慧结晶。也许，在展开不同的思路、尤其是非标准思路时，课堂上会出现暂时的“混乱”（无序），但是，由此在每个学生头脑里生成的高度有序的学习成果将具有更高的质量，因为它能经受住更多角度的考验和不同程度的干扰。因此，只要有更高境界的思想和更高水平的策略，我们不必害怕学生提出新思想、新思路；相反，我们应该为教出超出我们预期的学生而感到高兴，因为他们学活了，他们正在成为知识的主人，而不是知识的容器。

(2) 在开放的教学过程中提升主体能力

在活跃的思想中生成统一的认识，还具有更重要的价值。据英国哲学家波兰尼的研究，每个人在形成认识时都有个人热情的参与，无论他是自己创造知识还是接受已有的认识。在学生展开不同的思路、经历不同角度的辩论而在更高层次上达成共识（包括保留分歧的宽容态度）的过程中，他们就有可能感受到：首先，认识事物的过程就是自己选择学习方向、发现和利用自己的学习资源的有意义学习过程；这就意味着全身心的投入，包括感情和理智的投入，因为这是他自己的学习。其次，选择一种解释框架、形成一种思路，就需要承担起为之辩护的责任，经

历与之相关的思想困惑和辩护成功的快乐；即使放弃了不成熟的、甚至错误的思路，而选择了更合理的认识，那也可能是一个有痛苦、也有欢乐的理智判断的过程。因此，形成自己的主见，就意味着承担相应的责任。再次，形成自己主见的过程中，也能发现和发展自己的智慧潜能，逐步获得有坚实基础的自信和尊严。

有了这样的感受，并将其融入到自己的学习过程中，也就能有效地形成主动学习的态度和自主判断的能力。显然，这些感受是无法由教师单向传授的，而必须经过学生自己亲身体验和感悟才能获得；而开放性的教学过程，就能提供这样的机会。^①

（三）教学价值观

我们将教学价值这一概念的内涵理解为教学活动向教学主体呈现的意义。这一理解认同了价值界定的“意义说”（认为价值是事物向主体呈现的意义），而显然扬弃了价值界定的其他模式，如“实体说”（将价值等同于价值物本身）、“属性说”（认为价值是事物的某种属性，最主要的是其“有用性”）和“关系说”（认为价值是现实的人同满足其某种需要的客体的属性之间的一种关系）。^② 我们之所以认同这一界定，最关键的理由是它有助于我们拓展“主体”的涵义，让学生不停留于主客二元对立的认识关系，而是走进“人—世界”的关系之中；这样，学生就有可能成为发展自己整体生命的主体，主动地在更为多样的关系（而不仅仅是认识关系）中与人类精神文化世界进行各种相互作用，参与创建学科世界，从而使人类精神文化世界、自己的经验世界和在课堂上创建的学科世界，都为他敞现出更多的意义，使学生自己的生命由此生成更丰富的内容。

当我们从“教学活动向教学主体呈现的意义”这一界定出发考察教学价值时，首先需要明确的一个问题就是教学主体究竟是谁。这是一个

^① 参阅李伟胜：《学生的非标准思路及其教学价值》，《教育理论与实践》2002年第2期。

^② 檀传宝：《教育是人类价值生命的中介——论价值教育中的价值问题》，《教育研究》2000年第3期。

有着复杂争论的问题。若抽象地从宏观层面看，可以认为人类社会是主体，因为教学是人类社会为传授使人类精神文化得以传承、并由此培养新一代人而专门组织的活动；若具体地从实践层面看，教师具体负责组织教学活动，学生又是教学活动的必然参与者和最终承担者，教师和学生也可以看作教学活动的主体。这样，教学价值就可以分别表现为向人类社会、教师、学生呈现的意义，即教学活动对人类社会的价值、对教师的价值、对学生的价值。

教学活动在这三方面呈现的价值可能因为价值主体的目的和立场不同而显得难以统一、甚至出现矛盾。不过，如果社会更强调让新一代人接受已有的文化而不是开创新生活，而教师更忠于自己作为社会代表的角色，更忠实地致力于实现教学对于社会的价值，同时教师在学生面前拥有更大的权威，从而使学生缺乏主体意识，那么，这三方面的价值也有可能显得一致——教学对于社会的价值成为主导价值，而对于教师和学生个体的价值则包容其中。当然，这并不意味着教学活动就是一个物质实体式的铁板，完全消除了三方面价值之间的不一致。事实上，从历史的角度看，人类社会在发展之中，教师与学生、个体与社会、社会活动中的各种因素之间的关系也没有停止发生变化，教学活动所营造的教学世界本身也在变化；这样，教学活动的三方面价值之间的关系也有可能发生变化。当社会更需要培养具有生命活力、具有开拓创新能力的个体，当教师也充分意识到这种需要，并且致力于培养学生个体清醒的自我意识和主动发展能力，那么，三方面的价值有可能朝着另一方向形成新的一致——教学对于学生个体的发展价值成为主导价值，而教学对于教师的价值和对于社会的价值也就承载其中（教师在激发学生更多生命活力的同时也实现着自己的生命价值，社会也在培养这样的新人的过程中得以更新和发展）。

在这样考虑教学活动的价值时，我们所涉及的就已不仅仅是价值主体的地位问题，而更多地涉及到价值取向的问题。当社会价值占主导地位时，教学活动更多地强调传承文明、巩固已有社会体制等社会性价值；当个体地位上升时，教学活动更多地强调其培养学生个体的独立性和主动发展能力，通过创造性地占有人类精神财富而开创新生活。至此，我们已经开始涉及学科教学价值的两种取向：传统教学的价值取向和新的教学的价值取向（在本书中具体体现为开放教学的价值取向）。

见多识广的读者应该知道，随着教育教学改革的逐步拓展和深化，人们对诸如应试教育、传统教育、“教学病理学”等与教学有关的方面已有诸多论述；我们在这里不逐一介绍它们，而是按我们理解的方式将其中的相关论述融合到传统教学的价值取向这一术语的内涵之中。类似地，人们对诸如素质教育、创新教育、主体教育、信息技术与学科（课程）整合等与教学有关的方面也有不少探讨，这里也不展开转述，而是融合到开放教学的价值取向这一术语的内涵之中。此外，鉴于教学活动是学校教育整体中的一个部分，我们将结合学校教育的不同使命来展开探讨相应的教学价值观。

1. 传统学校的使命与传统教学的价值取向

(1) 传统学校的任务及其教学价值取向

从很早时期起，人类就开始有意识地在个人与个人之间、集体与集体之间、上一代和下一代之间交流生存经验，“从而使个人记忆社会化成为种族生存的必要手段”；同时，个人也得以积累历代传下来的、日益丰富的知识，从而能够更好地生存于环境之中。这就是说，教育自其产生起就发挥着同时促进社会和个人发展的作用，其发挥途径就是传递已经形成的知识经验。其后，才开始出现有计划地实施教育的学校。“学校是在一切类型的社会中，在不同的时期，但在类似的阶段上逐渐发展起来的。这个事实证明了学校作为一种制度，从历史上来讲是必要的。在教育中采用学校结构看来基本上是和书面文字的系统化与逐渐增加相联系的。”^① 这样，学校教育就主要负责系统传播已在不同程度上体系化了的的知识经验，而这些知识经验又是通过书面文字记录和传播的。这样一个过程，实际上就将人类生活中得到系统整理的一部分内容组成了一个新的知识经验世界（以后则具体化为书本世界）。

在社会发展很慢或不够快的阶段，人类生活在相当长的时期内保持

^① 两段引文分别见联合国教科文组织国家教育发展委员会编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 26、28 页。

着稳定，基本上表现为“未来重复过去”，年轻一代重复老一代的生活。^①于是，需要通过学校教育传承的知识也有着相当的稳定性，而古代学校教育的主要任务也就是传承这些知识，从而让后一代人复制式地延续前一代人以为理想的生活。随着人类进入近代历史，社会生活也随着自然科学等因素的发展而出现了一些重要变化，这包括知识数量的增加，尤其是在社会生活中发挥重要作用的科学知识的增加。于是，斯宾塞在 19 世纪 50 年代提出一个有代表性的观点：“什么知识最有价值？一致的答案就是科学。”^②由此形成的教育主张和实践变革涉及到知识内容的调整，并开始将关注方向从过去的人类生活转到现实生活。不过，以教育的名义去准备的生活是成人当下的生活；这样，近代学校教育的主要任务就是传递知识、培养社会不同领域所需要的规范化人才，从而就是让下一代人延续上一代人的生活，或实现上一代人的生活理想。因此，近代学校教育虽然与古代学校教育有了一些内容、要求、组织形式等方面的变化，但其基本任务有着内在的一致性；据此，可把它们都归为传统教育。

学校教育是否走出近代，更重要的不在于其所处的时间是否在 21 世纪，而在于其基本特征是否有变化；若无实质性变化，则 21 世纪的某些学校可能仍属于“近代型”学校。有学者提出，“近代型学校尽管在中华人民共和国成立后，作了很多改造，面貌发生了很大的变化，但其变化主要集中在学校的领导权和管理政治性质上、学校教育对象家庭背景上、培养目标的社会主义转向和教学内容的变革及师生关系中明显的封建、专制主义方式废除上，具有十分鲜明的政治性。这是一些重要和富有历史意义的变革。但是，由于中华人民共和国成立以后的半个世纪中，经济上依然基本处于农业经济为主的阶段，工业化的进程与解放前比是有很大的进展，但并没有完成国民经济工业化的转换，在教育方面的投入和开放程度也都远远不足，故学校在既无内在转型的需要，也

^① [美] 玛格丽特·米德著，曾胡译：《代沟》，光明日报出版社 1988 年版，第 77 页。在该书中，作者区分了自古至今的三种不同的文化类型，即：（1）后象征文化。这是一种变化迟缓、难以觉察的文化，其典型特征是“未来重复过去”，新一代人重复老一辈的生活。（2）互象征文化。社会成员的模式是同代人的行为，其典型的特征是“现在是未来的指导”。（3）前象征文化。这表示那种年长者不得不向孩子们学习他们未曾有过的经验的文化类型。

^② 斯宾塞著，胡毅译：《教育论》，北京：人民教育出版社 1962 年版，第 43 页。

无外在的冲击与压力情况下，整体形态、内在基质和日常教育实践并没有发生转型性的变革，并没有走出近代型学校的基本框架。自建国初至今，教育部曾多次指出要克服盲目追求升学率、全面贯彻党的教育方针，学校却始终难做到；课堂教学，大多数学校基本上保留着教师讲、学生听的模式；培养人才规格一刀切，学校缺乏鲜明个性，教育管理基本上依然是集权为主等现象的长期存在，都是当今学校尚未走出‘近代型’的明证。”^① 因此，尽管我们已进入 21 世纪，尽管许多学校已装备最先进的现代化设备或正推进“以信息化带动现代化”等工程，但这并不意味着真的进入“现代化”了。

如此看来，对传统教育的反思和对新型教育的追求确非易事。其中，值得反思的一个重要领域就是学科教学。在传统的学校教育任务中，学科教学的价值取向仍是让新一代人沿袭已有的社会生活，或者实现成人已经规定好的社会理想，而不是让学生学会创造属于自己的新生活。

在此价值取向中，教学策略就是将学生导入代表社会理想、社会要求的封闭的意义世界，而非让学生参与创建开放的学科世界；具体途径就是传授现成知识（包括某些经过最新课程口号和最先进设备包装的知识），灌输预定思想，培养缺乏主见而只会重复别人思想的学生（包括说着成人式的时髦话语，却自以为创新和成熟的学生）。在此价值取向中，则无论教师或研究者多么充分地阐述教学价值的内涵，阐述教学的认识价值、能力价值、品格价值和方法价值等方面及其关系，都可能仅仅是在传统教育的平台上做得更精致，却难以真正转型到新型教育之中来。

（2）案例分析：语文课上的一段对话及其体现的教学价值

笔者曾经听过一位年轻教师的一节教改研究课，其中的教学思路在当前的学校教学实践中具有一定的代表性。这节课所学的是初中语文教材（人教社版）第二册中《摆渡》这篇课文。文中讲述了这样一个故事：

有四个人（有钱的、大力士、有权的、作家）到了渡口，要到彼岸去。前三人得以上船的资本分别是钱、拳头（威胁）和许诺摆

^① 叶澜：《实现转型：世纪初中国学校变革的走向》，《探索与争鸣》2002 年第 7 期。

渡人“去做一点干净省力的事儿”，而作家“最宝贵的就是写作”。在一时写不出的情况下，作家想唱个歌儿来取得上船的资格，但摆渡人认为他唱的“还没有他（指有权的）说的好听”，不让他上船；“这时暮色已浓，作家又饿又冷，想着对岸家中，妻儿还在等他回去想办法买米烧晚饭吃，他一阵心酸，不仅仰天叹道：“我平生没有作过孽，为什么就没有路走了呢？”摆渡人说：“你这一声叹，比刚才唱得好听，你把你最宝贵的东西——真情实意分给了我。请上船吧！”后来，摆渡人走掉，作家自动地去做摆渡人；他“觉得自己并未改行，原来创作同摆渡一样，目的都是把人渡到前面的彼岸去。”^①

在让学生了解课文内容之后，教师引导学生理解内容，为此，她出示了三个问题。（1）怎样理解“摆渡”、“彼岸”的意思？（2）摆渡人认为作家的“唱”不如“叹”好听，你认为“唱”和“叹”分别意味着什么？（3）本文的寓意是什么？你读文学作品，有过被“摆渡”的体验吗？在此，我们集中考察师生围绕最后一个问题展开的对话和教师的操作。^②

案例 2.5

师：接下来我们看看第3题。这也是我们这节课所要解决的难点。（读屏幕上呈现的第3个问题）3、**本文的寓意是什么？**（未念你读文学作品，有过被“摆渡”的体验吗？）

师：这篇现代寓言并不像前面那些课文那样把意义放在课文中间，它是把意义隐含在故事中间。那你们能不能告诉老师，这篇寓言的寓意是什么呢？

生：不屈从于权力。

师：他要用什么对待呀？

生：真情实意。

^① 参阅人民教育出版社中学语文室编著（2001）：初中教科书《语文》第二册，人民教育出版社，第113页。

^② 下面的对话是笔者于2002年4月在某校听课时所作的实录。其中楷体部分是笔者所作的说明，加黑楷体标出的是课文中的原话，最后的一段“寓意”是《教师用书》中提供的参考答案（在这里显然被当成了标准答案）。

师：他要用真情实意来创作，这样创作出来的作品才能吸引读者，读者才能喜欢他的作品。我们重新打开课本，翻到第114页，再来把课文的最后两段读一遍。好，齐声朗读，开始。（生开始读课文：**“作家摆渡，不受惑于财富，不屈从于权力；他以真情实意待渡客，并愿以真情实意报之。/过了一阵之后，作家又觉得自己并未改行，原来创作同摆渡一样，目的都是把人渡到前面的彼岸去。”**）

师：作家用他的创作，用艺术来带领人到达真善美的境界，这也就是“摆”人的灵魂；除了“摆”人的身体以外，他还要“摆”人的灵魂。这个题，老师也归纳了一下，（轻轻敲一下键盘，屏幕上呈现出后面的课件内容）同学们往这方面思考。现在读一下。（生齐读。）

寓意：本文运用寓言的形式，通过“摆渡人”把各色各样人物渡到彼岸，表现作家“不受惑于财富，不屈从权力”，用“真情实意”感染读者，引导人们净化心灵，走向精神升华的彼岸的职业理想。

在这段对话中，尽管教师知道这应该是学生自己通过欣赏、讨论而意会出来的内容，尽管教师也通过形式化的问题（“这个问题理解了吗？”）和语言（“老师把这个问题归纳了一下，同学们可以思考，看看有没有反映你们的意见。”）征询学生的意见，其实这反而使得学生更不易提出异议了，但教师所采用的仍然主要是封闭性的、有固定答案的小问题，这分解了思考空间本来很开阔的大问题，从而一步一步地引出早已在电脑中输入、而现在只需一敲键盘就可呈现的现成答案——从课文和《教师用书》上转录下来的原话，熟练操纵的现代化信息技术一步一步地将学生的课堂生活纳入到书本世界的封闭系统之中。

学生自己在生活中、包括在阅读文学作品时有没有被“摆渡”的体验？除了被“摆渡”，他们在阅读文学作品时还有哪些体验？他们对于这篇课文还有哪些看法？他们的成长是否需要被“摆渡”？什么时候需要（或不需要）？为什么？以后在阅读类似作品时应该如何欣赏？对于成人的教导应该持什么样的态度？……从这篇课文及课后练习出发，完全可以用类似的开放性的问题不断敞现学生更丰富的现实生活内容，从中辨别和选择出更多的发展需要，然后再利用课文及学生提供的各种信息（如阅读文学作品和日常生活中的事例、体验等）组织学生展开更开阔的思考，从而对课文及相关内容形成更深刻的理解，对学生此后进一

步的学习起到激发和引导的作用，使他们能由此而丰富生活内容，提升精神生命的质量，形成主动创造新生活的意识和能力。

但是，所有这些本可敞开的发展需要和发展空间都被遮蔽了，只因为教师将自己和学生一起束缚于封闭的书本世界，使师生共同失去独立的自我而只是接受别人预定的思想。在这里，最富有人文性的知识也被赋予过高的确定性，这使得学生只能成为现成知识的被动接受者；在这种学习中，有可能会出现看似热烈的对话、看似热情的表演，因为教师可以采用了形式化的铺垫、平和的语气、充满温暖的表情和充满激情的鼓动性的话语，但这一切并没有改变学生在这些知识面前所处的被动接受者的地位。

从上面这节课中还可以看到，最终呈现在学生面前的书本世界的开放程度，不仅受制于课文的作者、教材的编写者，也受制于能够再次转换文本（这种转换过程蕴藏着各种再创造的可能性）的教师。在我们看来，教材中的这篇课文本身就有问题。作者似乎过于简单地理解“文以载道”和“文学要有正确的舆论导向”等原则，作家自视为“救世主”、“上帝”或“牧师”，而芸芸众生则是迷途的“羔羊”，需要作家来“摆渡”到幸福的天国中去。芸芸众生（读者）可以质问：我的灵魂凭什么就该被拯救、被“摆渡”？谁又有资格来拯救我、“摆渡”我？为什么？此外，编者采用这篇课文并在练习中提出“你读文学作品，有过被‘摆渡’的体验吗？”这样的问题，似乎也表现出对这种观点的认同和对学生的暗示、引导。作者创作的文本本来就可以被读者创造性地理解，作者的本意中就非常看重“真情实感”，编写者的提问及说明中也明确强调要让学生得出自己的见解；这些因素提供了开放性学习的一些基本条件，使得学生的生活经验和独立判断有可能被吸收进学习过程之中，并通过与书本世界的沟通而共同创造开放的语文世界，使学生成为语文世界的主人。但在课堂上，教师将作者和编者本来就有一些相对固化的观念强调到极端，固守已经写出的具体字句，因而在再次转换文本时使之更为封闭，最终导致学生经验和独立判断都被忽视。

书本世界的封闭性，在具有极强人文性的语文学科中尚有如此明显的表现，在其他学科中就可能更为突出了；例如，前面提到的将学生计算 $8+9=17$ 的思路固定化等例子，也同样在坚守书本世界的封闭界线，遮蔽着学生更多的发展需要。

需要说明的是，在一些学科知识、尤其是理科知识中，在中小學生所接觸的範圍內，許多內容確實有相對確定的結論；問題在於人們從這些相對確定的結論中得出了並不合適的推論。就學生學習知識的過程而言，這些推論主要體現在兩方面：一方面，將一些學科中存在確定結論的情形不恰當地應用於其他學科，於是諸如語文、歷史、政治等學科的知識也被視為標準化的現成知識，要把學生的認識統一於標準答案之中；更為關鍵的是另一方面，即由學習結果的相對確定性不合理地推斷出學習者被動角色的確定性。於是，由人創造出來的、體現人類思想解放成果的智慧精華，反過來成為束縛新人思想自由的異化物。在這樣的課程學習中，對人類理性的推崇卻導致了對理性成果的迷信，從而使人像匍匐於上帝面前一樣匍匐於新的偶像面前；偶像不同，迷信猶在。以接受已有文明成果為首要任務，以及與此相伴隨的種種規訓體制，使學生處於被塑造者和現成知識的接受者的地位，承擔著延續成人社會生活、或者實現成人生活理想的責任，卻喪失了開創屬於自己的新生活的動力和能力。課堂生活中除了認知領域的內容之外，在課堂的角落中陪伴著崇拜已有現成知識的儀式，學生只能接受成人社會規定好的生活觀念。

（3）傳統教學價值取向的特徵

傳統教學的價值取向是讓新一代人沿襲已有的社會生活、或者實現成人已經規定好的社會理想，而不是讓學生學會創造屬於自己的新生活；這一取向體現在教學內容和教學過程上，就是着力營造一個封閉的、固定的、統一的學科世界，而這種學科世界所代表的就是成人給孩子們預定好的、不容更改或者難以更改的生活世界。為了更清晰地了解這種價值取向，以便在我們的學科教學中盡力避免，有必要看到它的如下特徵。

①保守性，即它強調固守已有的價值觀、已有的知識經驗和已有的生活或生活理想。這與相應的世界觀、知識觀、教育觀等有密切聯繫。在這裡，世界被看成絕對客觀的存在物，其中難得有個人的主動創造；那些被稱頌的創造（諸如科學家的創造性研究）都被看作是發現永恆世界中早已存在的客觀規律，似乎沒有個人的情感、理想等因素在其中。在這裡，經過權威認定、被寫入中小學課本的知識被看作是絕對客觀的真理，是對客觀世界的真實反映。它們被當作上一代人傳給下一代人的

珍贵礼物，但这是不容怀疑、不容更改，而只能恭敬地接受的现成遗产；后人所要做到的，就是严格的应用它们，或者继续发现客观规律，用以延续已有的生活或理想，而非创造属于自己的生活。于是，尽管长辈可能会非常宽宏大度地说“世界是你们的，也是我们的，但是归根结底是你们的”，但这种世界仍主要被看作是不容更改的客观存在或科学真理世界；尽管在课堂上会引入最新的知识信息、会连接上最现代化的因特网，但被传授的知识仍是现成的，学生的学习仍是缺乏独立主见的。在这样的学科世界中，如同身陷精神沙漠之中——可能内容很丰富，可能看起来也非常广袤，可能会让人心生敬畏或恐惧，可能有些沙子还反射着太阳的七色光芒，每一粒沙子也非常坚硬，但却缺乏最应体现人之尊严的生命活力，缺乏生命的绿色，缺乏灌溉生命的甘泉。

②权威性，即已有的知识及其反映的价值被宣称为权威的真理或必须接受的观念。以近代自然科学及其显著的成效为基础而形成的学科知识体系，尤其是被编入中小学课程中的知识，被认为是人类理性获得的最权威认识成果；与之相应的观念有：世界是绝对客观的，人可以运用自己的理性而获得对世界的认识，从而取代神仙上帝，用科学知识把握自己的命运。因此，以物质世界为研究对象的科学知识自然被赋予权威的科学校地位，而依照自然科学范式进行研究的社会科学，以及有着自己话语系统的人文学科，也试图攀附上科学的名声，或者按照自然科学的思维方式来衡量。^① 这就不难理解教师在处理学生提出“山茶花不是烈士鲜血染红的”时，为什么会固守一个视角（即自认为权威的教材视角），并将它当作惟一“科学”的视角，从而容不下别的观点，最后使人文性非常鲜明的语文教学成为驱逐学生思想、而只准接受预定观点的、带着“王道”面具的“霸道”课堂。

③外在性，即被灌输的预定知识和观念没有被学生内化，因为它们没有与学生的经验世界充分结合。被赋予绝对权威地位的知识、观念，往往使学生本可展开的认识、体验被强制性地统一到预定的轨道之中，

^① 这里所说的“科学”的内涵仍属于近代科学观。经过现代物理学及其他自然科学、系统科学和复杂性科学的研究，尤其是经过当代科学哲学的研究，新的科学观已经出现。不过，这一趋势并未被充分体现在中小学课程中，也很少被中小学教师所理解；这就是说，我们的课堂可能仍在用过时的近代科学观来解释和传播最新的现代科学，或者用自然科学观来衡量社会科学、人文学科。

从而使其独立性、个性等被逐渐磨蚀，生命色彩由此被涂抹成单一颜色，而且往往是灰色；其中，每一位学生个体独有的经验世界及其丰富的内容，很少成为课堂教学的资源，缺少与书本世界的沟通。在一些教师那里，即使备课时考虑到学生已有的知识经验基础，并力图在学生的“最近发展区”内设计教学内容，这也是为了方便、高效地引导学生思路、灌输预定内容——我们从前面的指导驳“读书无用论”、“正方形的定义和性质”等案例中都可以清楚地看到这一点。学生可能会在这样的课堂上熟练应答程式化的考试题目，但这是机械的应答；一旦面临更具开放性的问题、包括生活中的问题，他们就可能“目光呆滞”了，因为已学的知识没有成为他们内在的生命资源，而只是外在的符号、精神的负担。

④短暂性，即持这种价值取向的教学，只能在短期内产生可见的效果，而难以使学生在较长时间后仍能有效运用知识来解决新问题、获得新发展。因为固守预定的书本世界，固守预定的知识和观念，所以教师往往难以将视野拓展到这一封闭世界之外的天地之中。相应地，学生在此获得的知识，也就只能应用于这一封闭世界之中；一旦跨出这一封闭世界，接触到更广阔的人类精神文化世界、接触到更复杂的现实生活，他们就可能显出“书呆子”的神态，束手无策、惶恐不安，或者逃避现实、躲进封闭的自我，或者沉迷于虚幻的理想世界和虚拟的网络世界，甚至由此失去自我、走向堕落和灭亡。例如，为了应对中考时的英语作文，教师可能会在琢磨出题趋势之后营造一个封闭的英语作文世界；既然考来考去的无非就是那么几个主题，教师干脆就让学生事先写出这几个主题的作文，并精心批改。考试之时，学生在试卷上所写的，就是从这个封闭的英语作文世界中提取的现成知识，而非其当场灵活运用英语展现的内容。至于学生进了高中、大学乃至以后进入社会之后的持续发展、主动发展，那就被故意地或无意地挡在教师的视野之外，也挡在学生生命之外，似乎学生的发展就是以中考为终点。如此教育，培养出“面色苍白、人瘦毛长、目光呆滞、怪癖不群的青年”，也就毫不奇怪了。

⑤片面性，即只注重让学生接受预定的知识和观念，却忽视了更广阔的人类精神文化世界和学生生命整体的价值。在近代自然科学带来巨大成功的同时，人们对于理性的崇拜取代了对上帝或皇帝的崇拜，由此

对自己充满信心。这在某种程度上促成了人类的进一步解放，使人的主体性得到了弘扬；但是，如果这种趋势走到另一极端，也会逐渐显现其弊端，如过于突出人对客观世界的征服、最终导致人的生活也陷入各种危机（如生态危机）之中。这种情形也反映在学校教育中。成人以过于自信的心态，替学生认定了绝对权威的知识、绝对“科学”的观念，尤其强调各学科知识的逻辑体系，由此形成封闭、稳定的书本世界；教师（尽管不乏勤恳、不乏爱心）也可能继续努力地、以坚定的信念维持这一封闭的书本世界。结果，学生在课堂上难以接触到更为广阔的人类精神文化世界，难以敞开自己的经验世界，更难以让自己的经验世界与人类精神文化世界进行深入、充分的沟通，难以用人类的智慧成果丰富充实自己的精神生命；学生只能获得片面的发展，难以超越封闭的书本世界的范围，而且在这一封闭的世界之中往往又只能获得单一维度（即认知维度）的发展。一旦走出这一封闭世界（事实上，学生迟早得走出这种封闭的世界，否则就只有走向衰亡），学生就有可能陷入各种困惑，甚至迷失了自我。

传统学校的任务被规定为延续人类已有的生活、或实现预定的生活理想，而非开创属于新一代人的新生活；这也使得学科教学的价值取向被限定为传授预定的知识和观念。显然，由此培养出来的学生，难以走出狭隘的书本世界，也难以走出个人的经验世界，从而难以灵活运用知识，使之闪耀出人类智慧的光芒、发挥解放人类的作用，也难以更合理地认识自己，形成主动学习、主动发展的意识和能力。

2. 新型学校的使命与开放教学的价值取向

（1）新型学校的使命及其教学价值取向

1972年，《学会生存》一书就指出，“社会拒绝使用学校的毕业生”，“有些社会正在开始拒绝制度化教育所产生的成果，这在历史上也还是第一次”^①。在现代的中国，这种情形已经明显地体现在本书导言中所引的、作家韩少功所写的情形之中——“如果你在这里看见面色苍白、人瘦毛长、目光呆滞、怪癖不群的青年，如果你看到他们衣冠楚楚

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社1996年版，第37页。

从不出现在田边地头，你就大致可以猜出他们的身份：大多是中专、大专、本科毕业的乡村知识分子。他们耗费了家人大量钱财，包括金榜题名时热热闹闹的大摆宴席，但毕业后没有找到工作。”

造成这种现象的一大原因，就是知识数量正以前所未有的速度激增，而传统的封闭式的教育体系、学科知识体系很快就变得过时，由此培养的人也就落伍于时代的发展。现在，“可以毫不夸张地说，在知识经济时代，不会学习或不能不断更新知识的人，就相当于现代的文盲或功能性文盲。”^①因此，学校教育面临着崭新的挑战，不能再满足于传授现成知识、灌输预定的思想观念或生活理想，而需要培养具有主动发展能力、能够终身学习的人。

对于我国的学校教育而言，这一要求更为迫切。除了同样面临知识数量的增加这一情形之外，当代中国社会转型中所发生的变化和对国民的更高要求都是中国历史上前所未有的。社会转型使得社会系统中的各个层面和各个方面都有可能经历巨大的变化；其中，个体自身的素质将极大地决定他在这样的社会变革过程中处于何种地位、发挥何种作用，在取得自身发展的同时，通过复杂的相互作用而影响社会发展格局，甚至“个人的行为具有全球性的后果”^②。这就迫切要求个体具有开创新生活的能力（参阅第一章）。就学校教育而言，“本世纪中国社会的生存环境发生了巨大变化，无论是为实现在经济全球化、社会信息化背景下的社会主义现代化和民族复兴的伟大事业，还是为满足新时期每个人的生存、发展的需求，都迫切要求创建不同于近代型学校的现代型学校。”这就是说，中国学校教育需要的不仅仅是局部领域或环节的改革，而更需要在整体层面上实现转型性的变革，使之从传统学校转变为新型学校。这样的新型学校，主要有价值提升、重心下移、结构开放、过程互动、动力内化等特征。其中，价值提升这一特征的含义是：“现代型学校的存在价值不再停留或满足于传递、继承人类已有知识，实现文化的‘代际遗传’和社会生产力、生产关系的复制式再生，而是追求为社会更新性发展、为个人终身发展服务的存在价值，使教育成为人类社会更

^① 陆有铨：《学校教育的新使命》，《当代教育科学》2003年第13期。

^② 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社1996年版，第7页。

新性的再生系统。这一转换将使教育的主旨从以传递知识为主要直接目标，转换到通过包括知识教育在内的各种手段，培养具有主动发展的意识与能力，从而能在各种不同和变化着的具体情景中，努力开发自己创造潜力的人为主要、直接目标。在近代型学校中，受教育者被视为知识的承受者，而在现代型学校中，受教育者被视为自我发展的承担者。”^①

所有这些要求，需要具体落实在新型学校的直接任务之中，即培养学生主动发展的意识和能力。就学科教学而言，应有的价值取向是：让学生主动地、创造性地占有人类精神财富，学会用它们来创建属于自己的新生活，而不是传授现成知识、培养预定规范型人才，不是让孩子们机械地延续上一代人的生活，或盲目地实现上一代人的生活理想。

在此价值取向中，我们就会理解，“每个学科对学生的发展价值，除了一个领域的知识以外，从更深的层次看，至少还可以为学生认识、阐述、感受、体悟、改变这个自己生活在其中并与其不断互动着的、丰富多彩的世界（包括自然、社会、人，生活、职业、家庭，自我、他人、群体，实践、交往、反思，学习、探究、创造等等）和形成、实现自己的意愿，提供不同的路径和独特的视角，发现的方法和思维的策略，特有的运算符号和逻辑；提供一种惟有在这个学科的学习中才可能获得的经历和体验；提升独特的学科美的发现、欣赏和表达能力。惟有如此，学生的精神世界的发展才能从不同的学科教学中获得多方面的滋养，在发展对外部世界的感受、体验、认识、欣赏、改变、创造能力的同时，不断丰富和完善自己的生命世界，体验丰富的学习人生，满足生命的成长需要。”^②

在此教学价值取向中，主要的教学策略就是让学生参与创建开放的学科世界。具体途径就是：为学生营造更为自由的教学氛围，让他们能主动敞开自己的经验世界；为学生提供更为开放的文化空间，让学生进入更开阔的精神文化世界；组织积极的互动，让学生在沟通自己的经验世界和人类精神文化世界的过程中，形成自己的主见。这就是说，要让学生学会辨析各种发展因素，从中发现丰富的发展可能性；要让他们形成合理的自我意识，有尊严地选择未来的发展空间；要让他们充分地理

^① 叶澜：《实现转型：世纪初中国学校变革的走向》，《探索与争鸣》2002年第7期。

^② 叶澜：《重建课堂教学价值观》，《教育研究》2002年第5期。

解人类已有的文明成果，充分利用各种发展资源，包括自身创造的新资源，在社会发展格局中合理地规划自己的未来生活、创建可能生活；还要让他们将对未来理想生活的憧憬转化为改造现实生活的动力与能力。

(2) 案例分析：数学课上的互动及其体现的教学价值

案例 2.6

在六年级学生开始学习“分数的乘法”的第一节课中，主要的程序分成三个步骤：①通过实例分三层体会分数乘法法则，并最后归纳出法则；②通过逐层提高难度的三道例题，学习如何应用法则来计算；③学生做一些有层次、有变式的练习，学会熟练运用分数乘法法则。其中，在第二步出现了如下互动场景。

(1) 教师出示三道例题，先让学生尝试运用刚学的分数乘法法则解答。这三道题是：

$$\textcircled{1} \frac{5}{6} \times \frac{7}{8} \quad \textcircled{2} \frac{3}{8} \times \frac{2}{5} \quad \textcircled{3} \frac{4}{9} \times 13 \frac{1}{2}$$

(2) 学生独立尝试后，开始汇报解答过程，并让同座逐题相互核对。第1题意见相同，即直接应用分数乘法法则，且没有约分等类问题。但在汇报第2题解答过程时，出现了不同思路。其中，一位学生先直接应用分数乘法法则，分子与分子相乘，分母与分母相乘，然后得出新的分子、分母，最后约分化简；但另一名同学则首先在算式中对被乘数的分母8和乘数的分子2约分，然后再将约分后的结果按照分数乘法法则计算，也得出了同样的结果。两人的计算过程分别是：

$$\frac{3}{8} \times \frac{2}{5} = \frac{3}{8} \times \frac{2}{5} = \frac{6}{40} = \frac{3}{20}$$

$$\frac{3}{8} \times \frac{2}{5} \stackrel{(1)}{=} \frac{3}{4} \times \frac{1}{5} = \frac{3}{20} \quad (\text{此处约分结果表示在括号内})$$

此时，教师追问第二位同学：你怎么解释你的计算过程？有什么依据？在学生表示说不清楚的情况下，教师首先引导同学们注意到两种计算方法所得的结果是一致的，这就意味着第2种计算方法有可能是正确的，是有道理的。在一时难以形成统一看法的情况下，出现了如下对话。

师：既然如此，那就需要搞清楚：这样做的道理是什么？究竟可不可以这样做？下面小组讨论一下。（生讨论，师巡视并与学生沟通。）

生1：我觉得可以。因为这两种算法一个是先乘后约分，另一个是先约分后乘。

师：那么能不能允许这样（在两个因数之间）交错约分呢？为什么？

生2：可以这样，因为两个因数的分母可以交换位置，两个因数的分子也可以交换位置。（师追问“根据是什么？”）根据乘法的交换律。

生3：从第1种方法的计算过程就可以看到，（在第2种算法中）交错约分的这两个数本来就是最后结果中分子、分母中的约数，可以根据乘法交换律约分。

生4：迟早都是要约分的，还不如先约分，算得还简单些。

教师在让学生充分表达这些意见的同时，也让全班一起思考：他们是否说得都对？如果都对，谁讲得更有说服力？为什么？

（3）经过上面这样几次往返的讨论并形成一致的看法（他们说的都对，但第3个学生说得最透彻，最有说服力）之后，在汇报讨论第3题时，大家就一致采用了先约分后相乘的算法。

$$\frac{4}{9} \times 13 \frac{1}{2} = \frac{4}{9} \frac{(2)}{(1)} \times \frac{27}{2} \frac{(3)}{(1)} = \frac{6}{1} = 6$$
（此处约分结果表示在括号内）

不过，教师没有就此结束这一步骤，而是让学生互相查看每个人刚才尝试的计算过程，再一次就这一题比较两种算法，让学生体验提前约分的好处（简便、不易出错）。^①

在人们的印象中，数学知识是最具有逻辑性的，而这似乎就意味着它的严密性、不可怀疑性。然而，新的知识观早已表明，所有的知识都需要由人来理解和陈述，而在理解和陈述知识的时候，理解者和陈述者必然会因为种种原因而使他们理解和陈述的知识带有他们个人的印记，包括他们所处年龄阶段的特征、他们在学习知识过程中的特殊感受；即使是结果最为确定的知识，也应当允许出现不同的理解和陈述方式。从上面的这个片段中，我们就可以看出，教师不仅有着情感上的宽容，更有着理智上的宽容，那就是在看似有着预定规则的知识点上，给学生自

^① 这是笔者根据2004年9月21日在上海市闵行四中谢淙老师执教的课上所作记录整理的。

由理解的思维空间，让他们主动去猜测、体会、领悟，并在独立思考的基础上学会比较、欣赏他人的观点，最后再形成逻辑上更严密的共识——但是，并没有因此而简单否定先前的个人化的理解。

由此获得的计算规则，就不再是由威严的老师、甚至是冷静而不露感情的数学家自上而下地颁布的“圣旨”，而是允许学生放心大胆地与之开展智慧“游戏”的对象；在这样一种放心地追逐智慧、开心地共同探讨的过程中，本来板着一副凛然不可侵犯的铁面孔的数学知识，变成了学生们共同亲近、共同欣赏的人类智慧。由此进入的数学世界，就不再是与学习者对立而不可互通的、站在主体对面不容进入的“封闭数学”，而是一个开放的数学世界；通过这一个知识点，可以在一定程度上欣赏到数学学科中蕴藏的人类智慧成果，包括数学的严谨性、简洁性等智慧之美，包括由这些知识的形成过程、与其他知识点的联系和与生活世界的联系而拓展开来的更为广阔的人类文化世界。

更重要的是，在这样的计算规则面前、在这样的数学世界之中，学生不是以旁观者的身份冷静、客观地接受知识、反映客观世界，而是以一个参与者的身份融入其中，经历着探索、发现、困惑、交流、欣赏、“再创造”等知识形成过程。在主动探索和发现的过程中，在对复杂的信息保持敏感的体验和仔细辨析的警觉时，在准确判断信息的合理程度与合理部分的过程中，在面对多种可能性作出合理选择的过程中，学生主动把握机会、积极追求发展的态度和主动的思维方式也就在逐渐养成。此时，“数学就不再只是为教而教、为学而学，不再只是为做而做、为练而练，也不再只是为开放而开放、为解题而解题，更被关注的将是形成学生对周围世界和自己的态度与作用方式，是开发学生生命潜能、形成学生主动生存意识和生存方式的一种文化。”^①

这样，这些知识就有可能以个人化的方式融入学生个体的精神世界，成为他的世界图景的有机组成部分，成为他的人生智慧中的一个资源，并为他进一步追求主动发展提供着知识上的、学习心态上的基础。

(3) 开放教学价值取向的特征

新型学校以培养学生主动发展的意识和能力为其使命，学科教学相

^① 吴亚萍：《“新基础教育”数学教学改革研究报告》，载于叶澜主编：《“新基础教育”发展性研究报告集》，中国轻工业出版社2004年版，第124~125页。

应的价值取向就是让学生主动地、创造性地占有人类精神财富，学会用它们来创建属于自己的新生活。这样一种价值取向，有着如下几方面的特征。

①开创性，即它强调将人类已有文化成果作为新一代人开创新生活的资源，而非新一代人必须接受并坚守的固定遗产。“现在，教育在历史上第一次为一个尚未存在的社会培养着新人。”^① 所以，我们需要这样的价值取向。在这种取向中，我们可能会对已有的权威的文化成果、或者处于强势的文化观念保持一种“反讽”的警觉，不至于让它们把我们改造成固执、保守的“监护人”；我们应在坚持承担自己必要责任的同时，更宽容地看待孩子们在成长过程中经历的迷惑、曲折甚至是错误、荒唐——当然也要保证他们的精神生命和生理生命不至于遭受毁灭性的打击。事实上，只有经历这样的过程，他们才有可能走出思想、情感、行为等方面的不确定性、无决断力、内疚感和焦虑；当学生开始形成独立的主见、形成属于他们自己的亚文化，他们是在朝着真正的解放迈进了一大步。因此，当我们有一天看到自己学生的思想竟然能够超过我们的思路，竟然能创造出我们难以想像的作品，竟然能进入我们连梦想都未曾企及的新世界，也许我们会感到些许失落，但我们终究会感到欣慰和自豪——因为，在我们充满爱意而又充满智慧的影响下，他们长大了、成熟了；他们学会开创属于自己的幸福生活了。与之相反，坚持保守的价值取向，也许会让孩子们永远都不出现大的错误（但事实上这往往是成年人一厢情愿的想法），但有可能让他们的精神生命停留于孱弱状态；一旦未来世界、别人的世界出现变化时，我们的孩子就有可能陷入被动、甚至陷入悲惨。

②宽容性，即允许学生以已有的知识和价值观念作为参照系，形成自己的理解、作出自己的选择。“从今以后，教育不能再局限于那种必须吸收的固定内容，而应被视为一种人类的进程；在这一进程中，人通过各种经验学会如何表现他自己，如何和别人进行交流，如何探索世界，而且学会如何持续不断地——自始至终地——完善他自己。”^② 在

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 36 页。

^② 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 180 页。

这样一个表现自己、与人交流、探索世界的过程中，个人必然会因为种种因素的影响而出现个人化的认识 and 选择；只要教师有足够的宽容心态和足够的教育智慧，就有可能让这种个人化的认识 and 选择成为激发学生主动开放自己的视野，为自己的认识 and 选择进行辩护，或者在交流中修改甚至放弃自己原有的看法。这样，宽容的教学文化才有可能培养学生开放的成长心态，学生才有可能在开放的学科世界中放心地追求真理，而不用担心权威的冷面孔在嘲笑自己、权威的绳索在束缚自己。事实上，即使孩子们在某些阶段出现离经叛道的思想和行为，只要仍在可以容忍的范围之内，他们最终还是有可能形成稳定的、往往与已有文化保持继承性的新文化。

③ 内在性，即经过学生放心的尝试、充分的交流，最终得到辩护并得以确定下来的知识观念，将成为内化于学生精神世界的生命资源。在新的价值取向指引下，教学过程就成为学生敞开个人经验世界、与开放的人类精神文化世界深入沟通的过程，他们也因此和教师一起参与创建开放的学科世界，乃至参与鉴赏人类文化成果和创造新文化。此时，人类文化成果有可能被他们创造性地占有并内化为自己生命的有机部分，学科知识就有可能成为他们进一步拓展视野、激发创新意识、形成实践能力的重要资源。更重要的是，他们的发展还将超越这些知识、资源，因为他们在开放的教学中形成了更为宝贵的主动发展意识和能力，包括逐步清晰的自我意识、逐步明确的人生定位和发展目标、更强大的思维和行动能力；他们在更充分地融入世界的同时，有可能也在吸收人类智慧精华来壮大自己的精神生命，使自己以人类已有文化为基础开创更伟大的事业。

④ 持久性，即开放的教学将使学生获得可持续发展的能力，能在更长时期内主动学习知识和运用知识来实现新的发展。在新的价值取向中，学科教学不会放任学生远离学科世界，但也不会让学生固守封闭的书本世界，而是让学生在开放的学习情境中超越对已有知识的接受，形成自己对知识的真实理解；在此过程中，学生不仅有可能超越狭隘的个人经验世界，融入开放的学科世界、人类精神文化世界，还有可能会同时融入班级文化、融入现实社会，更有可能在这种开放和融入的过程中形成清晰的自我意识和主动追求发展的动力与能力。他们会“放出自己的眼光”，理智而不失宽容地审视一切文化成果，并结合自己的发展需

要，作出明智的选择、规划和利用。当我们有一天看到孩子们潇洒地背起自己的行囊，迈着豪迈的步伐，带着满脸自信，踏入新的人生征程——有可能通向我们至今都无法想像的新世界，我们知道：我们对他们的培养真的成功了。只有这样的人，才有可能不断提升自己的精神生命境界，才有可能自己率先跳离“国际分工陷阱”的底层，才有可能使自己的勤劳产生相应的财富，而不是在低水平的生产和生活中延续自己低质量的生命。要真正实现中华民族的伟大复兴，这样的中国人越多越好。

⑤完整性，即在开放的学科世界中，最终要达到的是让学生的生命整体有充分的发展，而不仅仅是某一方面的片面发展。获得知识，这是现代人生中必不可少的追求；但是，获得知识的目的不是陷入狭隘的生活，而是为了实现更大程度的解放、进入更为广阔的文化世界、进入更高的生命境界。因此，在致力于让学生主动获得知识时，我们需要关注他们观察、试验和对经验与知识进行分类的能力，在讨论过程中表达自己和听取别人意见的能力，不断进行阅读的能力，把科学精神和诗情画境两相结合以探索和开创世界的能力……对于所有这些方面，我们不应继续沿用以往的“加法”式的简单思维方式，以为这无非是在固定的知识之外增加一些特殊的技能；我们应该有更为成熟的思维方式，将这些方面整合于学生精神生命的整体之中。此时，我们将更多地关注学生自己对这些素质的主动追求，而不是我们如何训练他们；只有他们能够形成完善的人格、主动发展的动力，我们所创造的一切条件才有可能整合于他的生命之中，而不是作为配件被装配在一个机器之上。

在追求让学生主动地、创造性地占有精神财富，学会用它们来创建属于自己的新生活的价值取向时，我们就有可能关注书本知识与生活世界的丰富联系，才有可能超越静态的、固定的知识体系而致力于让学生学会发现问题、解决问题、形成真知灼见。这样，新一代更为成熟的学生将在我们的课堂上成长起来，新一代更为自信的中国人将从我们的教室中走出来。

3. 新的价值取向，新的具体个人

(1) 在新的价值追求中关注人的主动发展

我们之所以将新的价值取向定为让学生主动地、创造性地占有人类

精神财富，学会用它们来创建属于自己的新生活，是因为当今社会的发展需要主动发展的人。主动发展的能力只能在主动发展的过程中培养；在这方面，开放教学所要营造的开放的学科世界，就为培养学生的主动发展意识和能力提供了机会。

在这里，学科知识成为打开人类精神文化世界、展望更开阔空间的窗口，而不是限制学生视野的墙壁。在这里，课堂成为学生敞开自己经验世界，尤其是个人精神生命世界的家园。于是，在与老师同学一起为共同创建开放的学科世界而主动打开视野、搜集各种资源、判断信息价值的过程中，学生就与整个人类世界建立起更为复杂的关系，进行着更为丰富的活动。他们一方面需要面对外部世界，处理自己与周围世界的关系；另一方面则需要不断反观自己，处理自己今天的选择与未来的发展、局部的发展与生命整体的境界等关系。在这些方面，学生若能形成积极开放的自我意识和主动发展的追求，他们就有可能看透纷繁复杂的信息，判断各种信息和发展条件对他而言的独到价值，并且根据自己的发展需要作出明智的选择。此时，他们就有可能更为关注自身的发展与外部世界的关系，对自己、社会、民族、人类的发展作出主动的思考、批判和设想，并在可能的条件下付诸行动。此时，我们就会看到：一代有着主见的新人正在成长起来。他们将会主动把握自己的人生，他们将有可能在更高的人生境界、在更开阔的世界中实现自己和人类的主动发展。

(2) 在新的价值追求中关注具体个人的成长

我们应该看到，尽管我们在规划教育事业、在准备教学工作的时候，都是将学生群体视为一个普遍的人；但是，作为坐在一个特定的教室、参与一个特定班级的学习活动的学生，他们又是一个个具体的个体、特殊的个人。“每一个学习者的确是一个非常具体的人。他有他自己的历史，这个历史是不能和任何别人的历史相混淆的。”^①因此，在新的价值追求中，我们应该将学生的主动发展落实到每一位具体的学生个体身上。

当我们这样考虑的时候，我们就会注意到：“要承认人的生命是在

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 195 ~ 196 页。

具体个人中存活、生长、发展的；每一个具体个人都是不可分割的有机整体；个体生命是以整体的方式存活在环境中，并在与环境一日不可中断的相互作用和相互构成中生存与发展；具体个人的生命价值只有在各种生命经历中，通过主观努力、奋斗、反思、学习和不断超越自我，才能创建和实现，离开了对具体个人生命经历的关注和提升，就很难认识个人的成长与发展；具体个人是既有惟一性、独特性，又在其中体现着人之普遍性、共通性的个人，是个性与群性具体统一的个人……”^① 因此，我们在开放的学科世界中，要同时敞开更为广阔的人类精神文化世界和学生个体的经验世界，并促成两者之间的深入沟通。在这个过程中，关注具体的学生个体的成长，使他越来越忠实于自己，越来越紧密地遵循自己的天性法则和他自己的事业，他就会越接近于人类的共同事业。开放的教学应通过各种方式（包括加强与家庭教育和社会教育的联系）与学生的现实生活融合，在学生的学习、发展与其现实生活之间逐渐建立有意义的联系，从而生成爱生活、爱亲友、爱家乡、爱社会、爱祖国、爱人类的感情，即将其生命的“根”深深地扎在现实的土壤之中、扎根于人类整体的精神文化之中。在此基础上，他们才有可能将自己民族、国家的命运与自己个人的发展真正结合起来，才有可能通过主动追求自己的发展来自觉承担为民族和国家的发展而努力的责任。

^① 叶澜：《教育创新呼唤“具体个人”意识》，《中国社会科学》2003年第1期。



三、开放教学的基本策略

我们在此理解的教学策略，是在开放教学的理论上，为实现新的教学价值而在课堂上采用的、具有一定可操作性的教学行为规范。其中，主要探讨这些规范的价值性、理论性；至于相关的技术性、操作性要求，则更多地由教学方法来体现。它所针对的教学任务，就是使学生实现个体对人类共有精神财富的创造性占有，使之成为自己主动发展的资源；它所针对的教学途径，就是促进个人经验世界与人类精神文化世界的沟通和富有创造性的转换；它所针对的行为领域主要涉及教学内容的组织、学习活动的设计和课堂互动的促成。

这样，我们理解的教学策略就比一些具体的教学方法（见下章）层面更高、更具有理论抽象性，因为教学方法是就一节课中完成教学任务、开展教学活动的具体手段和途径。此外，它与一般所说的教学模式的考虑视角有所不同；教学模式更多地将教学思想、理论和任务落实到教学的结构和程序等方面（一些一线教师提出的教学模式是更为直接、可应用于一节课的结构和程序），而我们在此理解的教学策略则是介于教学理论与教学方法之间的、使教学理论落实于课堂教学实践的一些主要规范。

不过，当我们将教学策略（及教学方法、教学模式）视为比教学理论更具有操作性的规范（手段、途径、结构、程序）时，我们不应认为它们在内涵上逊于教学理论。这是因为，它们在将教学理论具体落实于教学实践时，不是简单地“自上而下”地演绎和寻找例证，而是将教学理论因其抽象性而必然留有的思想空间与教学实践因其具体情境性而必然具有的丰富因素结合起来；这样，它们就既与教学理论内在相通，又有不同性质的丰富内涵和具体表现。

在本章中，我们构想的开放教学的基本策略主要有三方面：（1）在呈现教学内容时，敞开学生可以参与知识形成过程的创造空间，为个人经验世界与人类精神文化世界的创造性沟通和转换提供尽可能大的可能性；（2）在设计教学活动时，激发学生积极投入知识建构的创造行为，让学生在已经提供的创造空间中主动与人类精神文化成果进行意义沟通；（3）在组织课堂互动时，让学生个体之间、学生与教师之间互相敞开自己的思想，并展开丰富的讨论，在学习共同体内进一步生成、辩护和检验已经出现的创造性学习成果，从而使学生的个人精神世界既有开放的格局和理智的边界，有充分的智慧活力，也有稳定的知识结构。

通过这些策略（和后面将要讨论的教学方法），我们希望能够在课堂上形成开放的学科世界，使学生在融入人类精神文化世界的过程中获得主动发展，使自己的精神生命质量得到进一步提升。如我们一再强调的，若我们没有忽视学生生命存在的完整性，那么，对人类文化知识的学习就不仅仅是一个认识性的任务，而是学生完整生活的最基本构成部分。他们课堂中的生活，应该从被动接受现成知识的方式中解放出来，转向主动理解知识、建立自己的认知结构和精神世界；更重要的是，这种主动学习的过程还应是他们逐步形成完整的世界图景、参与创造知识意义并由此拓展个人经验世界和提升精神生命境界的过程。在这个过程中，个体既可以系统地建立与自然界和人类社会的意义联系（而不仅仅是字符的记忆），也可以逐渐形成合理的自我意识和主动进取的人生态度；既可以在人类精神生活领域中自由驰骋、汲取人类文明成果以为我用，也可以不断展现和生成新的思想，实现和创造更多的发展可能性，逐步学会参与创造新的文明成果，创建属于他们自己的可能生活。

（一）呈现内容时敞开创造空间

开放教学需要通过师生共同努力创建开放的学科世界，以便为学生提供足够的自由空间，让他们创造性地理解和运用学科知识，将人类精神文化成果转化为他们自身精神生命的有机资源。在这方面，首先需要在提供学习内容时就为学生敞开创造性地参与知识形成过程的空间。我们将这种策略具体理解为两个方面：其一，在思想策略上，将学科世界看作人为的可能世界；其二，在行动策略上，将知识内容作为开放的可能世界呈现在学生面前，从而敞开创造空间。

1. 将学科世界看作人为可能世界

要走出传统教学，实施开放教学，一个首要的前提就是将学科世界看作人为的可能世界。在第二章第一节中，我们就提出：从人类精神文化世界总体中选取的学科世界，是在满足一些并无矛盾（或在提出者的设想中不存在逻辑矛盾）的前提条件情况下的人为的可能世界。这样的考虑主要是想说明：（1）学科世界不是封闭的世界，它有着开放的智慧源泉和开放的现实基础。（2）学科世界不是绝对客观、毫不容纳人类主观内容的实体世界，而是通过人的智慧从客观世界中建构出来的新的世界。它既是人类已经建构的精神文化世界的代表，也是促使新一代参与人类精神文化创造的新平台，而不是在传统教学中被视为绝对统一学生思想、甚至束缚学生精神自由的固定框架。

（1）就知识与人的关系而言，知识本身就是人为的可能世界

①就知识自身的性质而言，随着人们发现知识本身拥有的文化性、境域性、价值性，将知识称为绝对真理的传统知识观也被放弃。^①现代知识论表明，人并没有一个固定的“镜子”（心灵）来反映客观实在，也没有一个绝对客观中立的认识基础，因此任何知识都没有自足的客观真理性。实际上，知识本来就是人们通过自主探索和相互交往而形成的，任何知识的意义也不仅是由其本身的陈述来表达的，更是由其所处

^① 参阅石中英：《知识转型与教育改革》，教育科学出版社 2001 年版，第 143～159 页。

的整个意义系统来表达的。这种意义系统与知识所赖以存在的一定时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等文化因素密切相关。知识的有效性受到它所在的文化传统和文化模式的制约，与一定文化体系中的价值观念、生活方式乃至人生信仰都不可分割。人类不断生成的生活创造着新的需要，也创造着新的知识。这就是说，知识世界本身就是由人创造出来的新世界，而不是客观世界（在一些传统知识论者那里，客观世界又更多地被看作客观物质世界）的机械翻版；退一步说，即使是对客观世界的直接反映，这种反映方式本身就已经渗透着人类为它设定的前提条件和边界。

同时，在任何被写进教材的知识背后的，并不是一个反射着冷冰冰的理性之光的冷冰冰的“镜子”，而是一个蕴藏着丰富资源的精神生命世界。教师并不是只有冷静的、权威的布道者角色这一种选择，学生更不是只有带着过分的崇敬机械地接受知识这一种选择。虽然在中小学阶段学生所面对的知识主要是经过人类实践反复检验，因而具有高度确定性、稳定性的真理，但是，真理性的呈现形式和相对确定的认识要求，不应成为遮蔽丰富的精神生命世界的理由；相反，学校教育的一个重要特征正在于将这些知识在教育活动中再次创造成每一位学生都可以置身其中的、充满活力的精神世界，由此为学生敞现出更为丰富的发展可能性，形成学生可以亲历的生命境域。

②从认识者和学习者的角度看，即使就高度确定的学科知识（如数学）而言，当它们被认识、被学习、被言说之时，也会赋予个人化的理解——这也使得个人有可能掌握和运用知识，并参与知识体系的更新。英国哲学家波兰尼（Michael Polanyi, 1891~1975）指出，形成和获得知识的过程需要个人参与，而这种参与使得知识内在地具有个人性。他认为，认识过程是一种要求技能的行为，是一种艺术；在每一项这样的行动中，都有一个知道什么正在被认识的人的热情洋溢的贡献，即人的“无所不在”的个人参与。从对任何事实的认定和断言来看，知识所具有的这种个人性（个人系数）可以通过一些使意义形式化的逻辑方法（如用以指导观察或核实的规则）来尽量减少，以期达成更具普遍性的知识（这往往被理解为“客观性”）；但是，这些方法只是减少这一个人

系数，而不能把它消灭掉。^①

从学生的角度看，每个人在学习知识时也会形成个人化的理解，它对于形成稳定的理解和运用知识的能力来说是十分必要的。每个人学习知识、从而促进其知识结构不断演化的过程，不是沿着固定思路被灌输和塑造的过程，而是一个自主建构的过程。其中，他会以自己的经验背景、情感体验和带有个性特征的活动方式与学习内容进行相互作用，再加上受当时的各种因素（如教学气氛、别的同学的发言）的影响，同样的学习内容在不同的学习者那里会产生不同的意义联系，因此形成不同的理解。正是这些个人化的理解，使学生获得的知识蕴涵了学生个人曾有的生活经验和学习过程中获得的各种体验（包括理性的认知体验和非理性的情感意志体验等），从而不再是文化内容固定化的逻辑组织和外在于学生生活的信息符号，而成为具有不同生活意义的文化资源。它们在学生之间相互昭示着知识学习中的发展可能性，并且因为集体学习活动的的作用而在不断生成着新的发展可能性。

这就说明，知识世界不仅是已经建立了的可能世界，而且还为后人在新的条件下建构新的知识世界提供着开放的空间；这是一个事实，一个无论前辈人对自己多么自信（乃至要求后人迷信自己）都无法改变的事实——只要看看我们对于我们的前辈所提供的知识和理想的态度以及这些知识和理想在今天的命运，我们就不会忽视这个事实。将视野放得更开一些，则人类所在、所能进入的整个世界，其实都离不开人类自己创造并赋予的意义，离不开人的作用。这也是我们为什么要采用“人—世界”关系的框架来看待学科教学的一个重要原因。

（2）就知识内容的选择而言，各门学科都是人为的可能世界

学生在学校所学的知识，都是经过各学科领域的专家认定的、具有相当确定性和稳定性的知识。这些知识所组成的学习内容，在经过了人类长期的建构、积累之后，又经过了专家的权衡和选择。这些权衡和选择显然并不是没有标准的，而这些标准就再一次证明了各门学科是人为的可能世界。就基础教育正在进行的课程改革而言，许多人对“用教材教、而不是教教材”之类的主张已经不再陌生，但对其理解却未必到

^① [英] 迈克尔·波兰尼著，许泽民译（2000）：《个人知识——迈向批判哲学》，贵州人民出版社，第387页。

位。我们认为，在这些主张背后，一个前提性的认识就是教材所呈现的学科世界不是固定的封闭世界，而是能够敞开许多可能性、并由此可以容纳学生参与建构的开放世界。从教育历史来看，人们对于课程的设计，尤其是学科内容的选择与组织，实际上有着不同的考虑；每一种考虑都在为这一可能世界选择不同的前提条件和建构框架。我们可以从两个层面更清楚地看到这一情形。

① 课程内容选择和组织上的多种可能性。

在课程形态上，存在着学科课程和经验课程的区分，也出现了以此为基础探索更多课程形态的理论与实践；在课程内容的选择上，存在着面向现实和面向传统的区分，也出现了结合具体的社会、社区实际而综合考虑这两个方面的主张；在课程内容的组织上，存在以学科知识内在逻辑为依据和以学生的心理特点为依据的区分，也出现了超越这些视角的尝试。

其中，在学科内容的组织上的两种视角，可以为我们进一步理解教学内容的呈现提供更直接的启发。具体来说，在组织课程内容方面，历来存在着两种组织原则——逻辑顺序、心理顺序。所谓逻辑顺序，就是指根据学科知识本身的系统和内在的逻辑联系来组织课程内容；所谓心理顺序，是指根据学生的心理发展规律来组织课程内容。在经过许多探索和实践之后，研究者和教育家们很少简单地选择两者中的一个，而是力图将两者统一起来组织课程内容。当然，尽管声称将两者结合，但实际上仍有所偏重。

依据知识的内在逻辑组织课程内容，考虑的重点放在知识的逻辑体系的完整性和严密性上。从历史上看，随着社会的发展，对知识的逻辑联系的认识有一个逐渐完善的过程，因此，在依据逻辑顺序组织课程内容时，也有一个从类比外部自然界、构想某种体系到形成严密的知识结构的过程。

依据心理顺序组织课程内容的观点，往往强调要依据学生心理发展的特征和他们的兴趣、需要、经验背景等来组织课程内容。在这里，学生是课程的中心，是课程的目的；相对于学生的生长和发展来说，学科知识的逻辑处于从属地位。可见，依据学生心理特征组织课程内容的观点是与突出儿童在教育中的地位紧密相关的。

无论是主张依据知识的内在逻辑、还是主张依据学生的心理特征，

很少有人简单地将两种原则截然对立起来而只取其中之一。实际上，越来越多的人倾向于学科的逻辑顺序与学生的心理顺序的统一。这是因为，学科体系是客观事物发展和内在联系的反映，学生的学习不能没有这种学科内在逻辑的支持；而在另一方面，课程内容是为学生学习而准备的，如果学习内容不符合学生的心理特征，学生就难以顺利地理解和掌握。

这就足以说明，每一门学科的内容选择和编写都并非仅有一种选择，而是有多种可能的角度和方案——关键看选择者和编写者选取什么样的理论前提。现在，人们对这些因素看得更为清楚了。

② 学科发展与设置的多种可能性

从整个科学事业的发展来看，学科的发展过程有着多种可能，而非仅有线性的积累和扩展。“科学的历史不仅是学科建立和增生的历史，它同时也是学科边界被打破、一个学科的问题侵入另一个学科、概念流通、混合的学科形成（这些学科将以独立而告终）……的历史，最后它还是不同的学科聚合或粘合起来形成复合体的历史。换句话说，如果科学的正式的历史是学科性的历史，那么它的另一个相连的和不可分的历史就是相互间的一多项聚合的一跨越的学科性的历史。”^①

从学校教育内容的发展来看，学科的设置和相关内容的组织也有复杂的变化过程，而非仅有一种选择。事实上，当社会生活出现了显著变化时，教育就面临着进一步改革的必要；其中一个重要的方面就是改变教育内容，包括学科的设置、各门学科内容的选择。不同历史阶段、不同国家或民族的教育实际已表明，“学科的框架是假设性的、动态变化的。学科的名称、结构、内容随时代的发展和地域的不同而变化；学科的框架应根据学生的兴趣、爱好和教育课题的不同而呈现出多样性的特点。各门学科的学习是建立在超学科的、综合性的学习基础之上的。学科的所谓界限不应当是实线和直线，而应是虚线和曲线；同时，学科的学习应当根据学生的学习进展灵活地变更，并应当对超越了学科框架的综合性学习活动予以支持和保障。”^②

^① [法] 埃德加·莫兰著，陈一壮译：《复杂性理论与教育问题》，北京大学出版社 2004 年版，第 198 页。

^② 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，第 186 页。

这些都说明，以前被认为壁垒森严的学科体系，其实都是人为的限制；人们只不过是在复杂的知识世界中人为地（天真而又认真地）划定一些固定的边界，然后又用这些固定的边界来限定新人的发展——这确实有点画地为牢的意味。当然，如果因此而走向另一极端，认为学科之间的界限是完全不存在的，因此可以抛弃一切学科体系，简单地依据某种研究性主题或综合实践主题而展开教育内容，那又可能使学生的学习缺乏足够的计划性和深刻性；历史上已经有过这种教训。（事实上，后面这种极端情形不过是在选择新的前提条件、对知识内容作新的组织，而不是不要组织。）

我们认同的主张是：学科内容的组织既应有预定的框架、包括严密的体系，也应为学生的主动参与提供空间。一门学科的关键内容（如中小学数学中的十进制、语文中的现代汉语的基本词汇和语法）应该是稳定的，否则学科教学就难以有稳定的基础。不过，即使是这些关键内容，也要允许质疑和辩护；学科中的其他内容，则更应留有允许探讨、甚至改变和补充的弹性空间，以便教师和学生从不同角度去理解这些学科内容，并由此学会从不同角度批判性地认识客观世界，同时也将其个人经验融入到学科世界的创建之中，实现个人经验世界与人类精神文化世界的沟通。

2. 呈现可能世界，敞开创造空间

我们强调学科世界是可能世界，目的在于说明：学科内容本身并非固定的、封闭的、绝对客观而不容怀疑和更改的，而是可以因前提条件的改变而人为选择的。在此基础上，我们希望证明：在开放教学中，教师需要意识到这种可能世界的存在，并引导学生参与创造这种可能世界，由此使学生在学科知识的学习过程中获得主动、全面的发展。其中，首要的教学策略不是抓住一些具体的技法来模仿，而是在组织教学内容时着力呈现这种可能世界，敞开创造空间。要让学生关注到知识形成过程中的多种可能思路和结果，以及形成同一种结果的不同思路、同一种思路可能具有的不同表述；只有这样，学生才有机会将自己的个人经验与学科知识有机整合在一起，才能进一步创造性地理解和运用知识。对于这一思考，我们可以从历史与现实两个角度来把握。

(1) 教学改革的历史：呈现越来越开放的学科世界

若将上述认识应用于更具体的课堂教学，我们同样会发现课堂呈现的也是人为可能世界，而非一个封闭的、绝对稳定的世界——尽管人们曾经确信它们是固定的、封闭的世界。以外语教学为例，教学改革的历史就是不断改变外语学科世界的历史；其中，一个基本的趋势就是随着创建这一可能世界的前提条件的变化，课堂上呈现的外语世界越来越开放。（类似的变化也出现在其他学科教学改革之中——只要它们不是自我封闭于时代和社会的发展洪流之外。例如，在 20 世纪 80 年代，费歇提出的“开放数学”就主张在发展新数学术语的过程中，将学生推向舞台中央，让他们体验或扮演概念开发者，以此打开“封闭数学”。^①）

外语教学法的沿革可以简要归纳为翻译法（语法翻译法）——直接法——翻译法（翻译比较法）——听说法（结构法）——视听法（情景法）——交际法（结构—功能法）——多法并存。这些方法先后更替或各展风采，都有着具体的时代背景和理论基础。其中，最为关键的是人（尤其是个体的人）在不同社会生活中处于不同的“人—世界”关系；以此为基础，新的理论才有现实的发展依据，并进而影响到学校教育中学生与外在世界、尤其是人类精神文化世界的关系。通过历史考察可以看到，通过教学营造的、学生置身其中的外语世界是在逐渐变化的。

一方面，对作为教育任务的外语的性质及其教学方法的逐步辨析，也为学生更主动地学习外语拓展着新的空间；其中一个重要方面就是激发和利用学生自身独有的主体经验。具体来说，在教学法和教学思想的沿革中，学生主体经验与外语世界的关系有这样的过程：^①主体经验被屏蔽在外语世界之外（翻译法）——^②通过直接经验学习外语，但经验被归结为机械操练（直接法）——^③更精致的语言结构对比敞开了丰富体验的可能空间，但又限于接受“刺激—反应”式训练（听说法）——^④主体经验参与现实情景中的听说活动，参与整体感知和认识外语材料，参与创造性使用外语，但仍因受“刺激—反应”式训练的限制而难以充分展开（视听法）——^⑤在交际化情景中主动发现语言规则并灵活使用他们，丰富的经验被用于人类型的智慧学习（认知法）——^⑥表达主体经验和愿望的各种意念（要表达的思想内容）成为组织学习

^① 徐斌艳编著：《数学教学展望》，华东师范大学出版社 2001 年版，第 19 页。

内容和学习活动的纲要，学生的主体经验得到更大程度的激发和利用（交际法）。包括我国新课程所倡导的“任务型”教学途径在内的新探索，在扩大学生所在的外语世界之范围与内涵的同时，更要求学生以丰富而深入的主体经验来参与其中，甚至使全部学习活动均在学生自身经验的基础上进行，“学生就负责信息输入，从而保证了所学内容的关联性和题材意义。”^① 这些主张和措施之所以被提倡，就是因为外语学习是学生生活的有机组成部分，是学生采用更丰富的维度理解世界、同时也为自己的存在更合理地定位的过程，而不仅仅是从认识论维度单向地了解外在世界的过程。

另一方面，为学生更主动地学习外语探索新机制，也是人们对外语教学方法逐步探索的一个重要方面。其中，一条较为清晰的线索是：① 学生死记硬背教师演绎和灌输的语法规则，通过准确翻译和机械模仿来运用语言（翻译法）——② 强调通过模仿、套用现成句子或替换其组成部分来学习，但活的语言和学生心理开始受到关注（直接法）——③ 继续强调通过语言实践（尤其是听说实践）来学习活的语言，但以“刺激—反应”过程为基准，不注意学生对语言的理解，学生通过模仿、记忆和重复形成语言习惯（听说法）——④ 结合日常生活情景、通过多种途径整体感知外语材料，学生有了更大的主动学习空间；但因为囿于“刺激—反应”机制，这种主动仍停留在感知觉层面，尚未拓展到学生的认知理解层面，更未提升到生命整体层面，学习过程仍较为机械（视听法）——⑤ 通过人类型的智慧学习（主要是发现学习、有意义的学习和操练），在已有经验与新的内容之间建立有机联系；还强调学生态度、兴趣和信心等方面体验的作用，有助于学生形成主动学习的动力和能力（认知法）——⑥ 以表达意念为纲，组织尽可能真实的交际活动，让学生更深入地体验语言知识的内容和形式，从而使学生的主动学习有了更为开阔而深入的空间，也有了更为可行的途径（交际法）。诚然，外语学习不可能没有大量的重复操练；但学生在进行这些操练、乃至从事其他学习活动时应该更为灵活主动、而不是机械被动，则是外语教学发展的一个重要趋势。其中，20世纪70年代外语教学界明确提出“集中关

^① Colin Campbell, Hanna Kryszewska: 《以学生为主体的英语教学》，华东师范大学出版社、牛津大学出版社1998年版，第8页。

注学生”(focus on the learner)就是这一趋势的明确表达。现在,我国新的英语课程标准倡导“任务型”教学以培养学生用英语交际和解决实际问题的能力,同时提出结合语境采用推测、询问、发现、实践等方法,采用多种资源策略、交际策略、调控策略、认知策略,这也在学生主动学习的机制方面提出了更高、更具体的要求。

在上述演变过程中,学生从外在于外语世界的被动接受者,逐渐被允许以不同方式参与外语世界的形成;其中,学习内容的开放性与学习机制的主动性有着内在联系,虽然具体的开放领域和主动性的表现方面有所不同。在这一过程中,学生与学科世界之间的关系变得越来越密切,从而有可能使知识学习成为一个融入学科世界、拥有学科世界并与学科世界共在互动的过程。

(2) 教学实践的现实:可以在教学中敞开创造空间

上述探讨表明,在学习各门学科知识时,学生完全可以获得一个广阔的发展空间,为其主动学习敞开更开放的发展空间。这就需要教师精心选择呈现知识的方式,不再局限于以标准的思路传递过分僵化的知识,而是为学生营造更多更广阔的探究空间。

曾有研究者(卡罗·斐德曼,Carol Feldman)专门调查过教师对于他们所教学科知识的态度,这些态度涉及知识假设的性质、它的不确定性以及是否要求进一步的思考。研究选择的考察指标是教师谈话中所用的表示不确定性、可能性、怀疑等态度的表述方式(如“也许”、“能够”等)。结果表明,教师在办公室中与其他同事交谈时用到这类表述方式的次数远远多于他们与学生谈话时用到的次数。“与呈现给同事的情形相比,教师们呈现给学生的世界更多地表现为一个非常稳定、无需猜测、也不容争议的世界。”^①这就说明,尽管教师面对不同对象所谈的是同样的知识内容,但他们所持的知识观却因交谈对象的不同而呈现出差异。如果教师能够透视这一现象并抛弃一些成见,他们完全有可能改变面对学生时所持的知识观,为学生呈现一个更为开放的知识世界,为学生主动参与知识意义的形成提供机会,开发更广阔的发展空间。

(3) 案例分析:一节英语课中敞开的思维空间

在笔者所听的一节初中二年级英语课中,教师大胆地改变了传统的

^① Jerome Bruner (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.*, Cambridge, MA: Harvard University Press. P. 126.

教学思路，为学生提供了更多的参与知识意义形成的机会。该课课文的译文是：

我们愿意去南极 (We Would Love to Go to the South Pole)

昨天，二班的学生和吴老师一起参观了一艘船。这艘船刚刚在三天之前从南极回到上海。船长带着他们在船上参观。然后，船长把他们领到起居室。他告诉他们一些关于南极的事情。“我们刚刚去过南极，”他说，“那里十分冷。地面一直结着冰。天气非常多变。常有风暴。我们在南极建立了一个基地，它被称为长城站。很多中国科学家在这个站里工作和生活。他们在收集与南极有关的资料。”所有的学生对南极都非常感兴趣。船长问他们：“你们将来愿意去南极工作吗？”学生们异口同声地回答：“是的，我们愿意。”^①

若按一般“精讲多练”的教学程序，在让学生通过听录音和阅读初步了解课文内容之后，教师往往首先组织学生学习一个个新单词，然后一句一句地精讲课文意思（主要是翻译课文和讲解其中的语法要点），最后通过大量练习来操练单词、句型及其他语法要点。显然，这实际上是将学生的课堂生活范围局限于相对封闭的书本世界，学习方式也局限于被动地接受规定的内容。但是，这位教师并未沿袭这套程序，而是如此安排学习活动：

案例 3.1

(1) 让学生观看课本剧录像，但只看画面、却隐去了伴音（即课文录音）。在看录像之前就要求学生边看边猜测画面反映的内容；看过录像之后，以每个人独立准备英语表达自己所猜内容为基础，小组内进行交流讨论，然后推选同学向全班汇报自己组织的语段。其中，为了使学生的猜测、表述和讨论更充分，整个课本剧录像分成两段观看。学生根据观察到的景象，猜测和讨论了“南极景色”、“一艘科学考察船及其考察任务”、“从南极回来的科学考察船”、“天气”等主题，充分调用了他们此前已形成的英语素养，也对课文内容形成了多方面的预期。

^① 参阅上海市中小学课程教材改革委员会（1993）：《九年义务教育课本·英语》（八年级第一学期），上海：上海外语教育出版社，第102页。

(2) 初步感受课文内容。分三次听录音、了解课文内容：第一次，完整观看课本剧录像，同时听课文内容伴音；第二次，在自己初读课文之后，边看课文边听录音；第三次，跟着录音阅读课文。

(3) 探究新单词和新句型的意义和用法。在初步感受课文后，找出自己觉得需要进一步理解的单词和句子，分小组查阅词义、分析句型并讨论它们的用法；在此基础上，在全班交流。在这个过程中，教师及时关注学生对单词、句子和课文的理解，有针对性地解决一些难点问题、提供变式练习。

(4) 最后，整体熟悉课文，布置进一步的练习。^①

这样呈现知识，没有停留于课本上的直接陈述的方式，也没有局限于传统教学方法的程式，而是尽可能为学生敞开参与探寻意义、在互动中生成意义的空间。前面放录像时录音被隐去，后面探寻单词和句子意义时教师的临时“退场”，必然在某种程度上遮蔽了原有文本的意义空间和教师传统的权威，但也确实敞开了学生自己参与创造的意义空间，敞现了学生作为学习主体的地位。相应地，学生在这节课里遇到的英语知识，无论是课文的内容，还是单词、句子的意义及其用法，并没有被当作绝对正确的真理、绝对固定的现成事物强求学生被动接受，而是向着学生已有的学习经验和当下的探究体验、人类的现实生活和科学探究过程开放；它们的意义空间并没有被简单地封闭于词典、语法书和课本上已有的解释，而是敞开于学生积极投入的探究活动之中。

学生由此而获得的英语知识，并不是机械地接受已有解释，当然也不是简单地否定已有解释，而是经过自己主动参与、融会了自己已有的知识经验和探究体验、与课文内容建立了内在的意义联系之后达到的学习成果。学生的这种学习成果与词典、语法书和课本上已有的相关解释仍是内在相通的，甚至可能在具体的表述和用法等方面是相同的（毕竟，中小学生面对的知识是经过检验和精心选择的）；但是，无论是就知识掌握的牢固程度来说，还是就学生在思维能力、对学习经历的情感体验等领域的发展而言，这种学习成果的质量远远高于被动操练和记忆所获得的现成知识，因为它已成为学生精神生活的一个有机部分，学生

^① 这是根据上海市静安实验学校（现为爱国学校）钟凯今老师于2001年12月的一次研究课整理出来的。

也由此获得了主动学习的能力。

从这个角度看，每个学科对学生的发展价值，除了一个领域的知识以外，从更深的层次看，还有更为丰富的内涵。^①要使每门课程的育人价值和学生拥有的潜在可能性得以敞现和生成，就需要教育者超越直接转述、简单复制式的知识呈现方式，以更高的素质重组并呈现知识内容，为学生提供更多的主动学习的机会，组织丰富多彩、生动活泼的学习活动，在学科知识和学生的生活世界之间，在抽象的书本知识与学生发现问题、解决问题、形成认识的过程之间，建立丰富的意义联系。

在这里，除了课文、教学媒体等对学科知识内容的表述外，教师在向学生呈现知识时所用的语言，也在极大程度上决定着知识呈现方式的性质。在学校教育中，相当多的知识内容都是通过教师经过文本的再创造而得以表述出来、呈现在学生面前的；如同知识本身具有情境性、文化性、价值性，教师在表述知识时所用的语言也不可能是完全客观中立的。它既蕴藏着某种世界观，也蕴藏着对主体在这一世界中发挥哪些作用、如何发挥作用的看法。在学校教育中，学生置身于教育者通过再创造而展现出来的人类精神生命世界，而这一世界又需要一代又一代人作为参与者来领会、解释、与他人对话并创造其中各种事物的文化意义。因此，教师要尽力通过对课程内容的理解、再创造和呈现，为学生营造这种参与空间。需知，“一个好的故事，一个伟大的故事，诱发、鼓励、鞭策读者去阐释，与文本进行对话。好的故事应具有足够的不确定性以诱使读者参与到对话中来。……作为教师，我们需要以一定的描叙方式讲解课程，从而鼓励学生与我们共同探究，通过与文本对话探讨各种可能性。”^②

（二）组织活动时吸引个体参与

呈现知识时为学生敞开参与的空间，只不过是学生可以参与的一种

^① 参阅第二章第三节关于教学价值观的讨论。

^② [美]小威廉姆·E. 多尔著，王红宇译（2000）：《后现代课程观》，北京：教育科学出版社，第241页。

可能性；要将这种可能性转化为现实，就需要在组织学习活动中，为学生提供自主参与的机会。在这样的参与中，学生才能主动地理解知识意义并合理运用知识。为此，在组织学习活动中，我们不主张继续采用根据过于确定的内容和预定的标准思路强制约束学生的自主探究，也不主张给学生绝对自由、放任他们信马由缰地发展，而主张为学生的主动参与创造条件，为学生一定程度的自由探究提供机会，容忍并鼓励学生通过独立思考形成自己的主见，并将自己的思考贡献出来参与集体研讨，以便从更多视角更充分地理解知识内容，生成知识意义，并体验独立探究和集体研讨带来的成功。

这就需要在组织教学活动时，尽力激励学生积极参与知识形成过程，以便充实呈现知识内容时敞开的创造空间，使学生创造性地吸收和利用人类精神财富。其中涉及两方面的策略：一方面，要强调吸引学生个体参与，让知识文化被创造性地理解；另一方面，需要促成学生在多向互动过程中完善学习成果。就前一方面而言，我们将其理解为两个方面：其一，在设计活动时关注学生个体的独到体验和认识，用欣赏的眼光看到其智慧价值；其二，在组织活动时敞现学生的个人智慧，让它们成为学生个体创造性地占有和利用文化知识的通道。

1. 设计活动时关注个体独立见解

将学科知识看作可能世界，并在呈现这种可能世界时敞开创造空间，还需要进一步让这种创造空间成为具体的学生个体的发展资源。其中，一方面要认识到任何被言说的知识中必然存在的个人因素；另一方面，要将学生理解知识时的这种个人因素看作个人智慧。有了这种认识，教师才有可能让学生个人的见解在课堂活动中得到敞现、利用和升华。

(1) 任何知识都具有“个人系数”

正如我们在第二章已经谈到的，传统知识观认为知识是对客观世界的反映，不代表任何个体和集团的利益，是可以为所有人造福的，是人类的“公共财富”，其主要的存在方式则是语言和各种符号。这种知识观认为，对认识主体来说，知识是学习的客观对象，是独立于学习者之外的，与学习者的认知方式和经验无关，学习者的主要任务就是认识、掌握知识。新的知识观则认为知识不仅是客观的、公共的，更是个人

的，因此它存在于每一位具体个体的“心”中。具体来说，知识形成和学习的过程就是认识者个人参与建构知识形成的过程；因此，知识不是纯粹客观的、普适的简单规则，它与观察者、与认识者等具体个体的参与过程密切相关。个人的热情、个人的探究、个人的见解都构成知识必不可少的组成部分。科学家出身的哲学家波兰尼对此有系统的研究，并将具体个体在形成和学习知识时所投入的个人因素称为知识内蕴的个人系数，甚至进一步论证了知识的存在方式是“个体知识”。

对任何事实的认定和陈述所应具有的逻辑前提来看，个体的参与是必不可少的因素。“我们只有从事实性陈述的事例中才能推导出观察或核实的规则，而这些陈述在我们知道这些规则之前就被我们认为是真实的了，而且，这些规则的应用最终还得倒回来再一次依靠对事实的观察，况且接受这些观察是一种个人判断的行为，并不受任何外显规则的指导。此外，我们在应用这些规则时还必须自始至终依赖我们自己的个人判断作指导。这一论证从形式上确认了说者对任何真诚的事实性陈述的参与。”这种个人参与的一个重要体现，就是认识者在开始选择一种解释框架之时就已开始赋予知识以个人系数。“当我们接受某一套预设并把它们用作我们的解释框架时，我们就可以被认为是寄居在它们之中，就如我们寄居在自己的躯壳内一样。……它们不是被断言的，也不可能被断言，因为断言只能发生在一个我们眼下已经把自己与其认同的框架之内。由于那些预设本身就是我们的终极框架，所以它们本质上是非言述性的。”在科学家的研究中，正是由于对科学解释框架的吸收、对这些预设的认同，科学家才使经验变得有意义；而在其他人的求知活动中，也存在着这种情形。可见，把经验变得有意义是一种技能行为，这种行为给作为这一行为之结果的知识打上了科学家和认识者个人参与的印记。

求知过程和作出判断所需要的这些条件，使任何被言述的知识都具有言述者、认识者的个人特征，使知识具有个人性。因此，“任何想通过制定精确的规则以便作出或测试对事实的断言的方法来消除这一个人系数的尝试从一开始就注定是徒劳的”。^①这种个体性介入普遍存在于

^① 连续三段引文引自 [英] 迈克尔·波兰尼著，许泽民译：《个人知识——迈向后批判哲学》，贵州人民出版社 2000 年版，第 387、90 页。

形式科学（如数学、逻辑等）、精密科学（如物理、化学等）、描述科学（如生物、统计等）等各领域学科之中。

个人因素的这种积极投入对于知识的发展起着重要的作用，例如就科学发现而言，科学家的个体知识，特别是个体的判断力、理智的激情、信念等起着举足轻重的作用。可见，知识的存在状态不能完全脱离具有主体性的人，它并非是如传统知识观所认为的知识是客观实在、公共的，而是与个体的活动密不可分的；甚至可以说，有什么样的个体，就有什么样的交往实践活动，也就会有什么样的“个体的知识”——这也充分地表明了知识和认识主体之间的内在关系。

不过，如果因为知识具有个人性而断定知识只能是主观的随意的、乃至认为真理只是唯我的或相对主义的，那就没有看到被言述的知识的一面：言述者的普遍性意图和责任。这种普遍性意图已经体现在对解释框架的接受和运用之中了，因为这种解释框架本身就是认识活动开展之前由其他人形成并体现在群体文化、社会文化之中的。当然，当一个认识者开始接受和运用这种解释框架时，他不仅是融入其中、寄居于其中，而且也是参与对这种解释框架的认同或改造了。——这一过程，可以启发我们理解学生融入作为可能世界的各门学科的机制。这就是说，一方面，作为可能世界的学科知识体系本身就蕴藏着创造空间，另一方面，个体可以通过自己的投入在这些创造空间中参与知识的形成。

（2）教学过程应涌现独立见解

① 独立见解的合理性

人具有极大的发展可能性；正是通过学习，他才能实现和发展自己的潜能，创造自己的生活。从知识价值的角度看，学生知识结构不断形成和演化的过程，应该是其获得解放、实现潜能的过程。教师的预定思路，往往正是教材中所反映的人类已有的成功思路；选择它作为参照对象，是希望学生沿着这条成功的路线能更经济地获得知识。不过，就人类知识的价值而言，它是人类在从蒙昧状态解放出来的过程中形成的智慧结晶，人类也由此实现和增强了此前很少利用的潜能，促进人类自身的发展；不仅如此，在开拓人类生活领域的同时，它还引起新的潜能的产生，使人类生活产生更丰富的发展可能性。具体到每一个人来说，他必须通过自己的努力（而不可能由别人代替）建设自己的生活，并由此实现和进一步开发自己的新潜能（也是人类的新潜能）。从这个角度看，

这些曾经给人类带来解放的知识和成功思路，应该使学习者获得更大的解放，而非受其束缚。他只有形成具有自己特色的思路，才能真正掌握和利用人类智慧的结晶；而具有他自己特色的思路，有可能与标准思路正好吻合，但也有可能出现差异（包括大小不一的错误）。所以，我们不应简单地将学生在学习时形成的独立见解、尤其是不同于教师预定标准的思路视为不正常的思路。

从实际的学习过程看，学生自主建构知识时必然会因各人知识经验背景的差异而产生不同的思路。大量的研究已经表明，每个人学习知识、从而促进其知识结构不断演化的过程不是沿着固定思路被灌输和塑造的过程，而是一个自主建构的过程。其中，他会以自己的经验背景和带有个性特征的活动方式与学习内容进行相互作用，再加上受当时的各种因素（如教学气氛、别的同学的发言）的影响，同样的学习内容在不同的学习者那里会产生不同的意义联系，因此形成不同的理解思路；不同学生的知识结构就会向不同的新方向演化。可见，在不同学习者一起学习的过程中，必然会产生不同的思路。其实，教师预定的标准思路只是理解人类知识的一种可能的思路；而每个学生习得知识的具体思路同样是理解人类知识的一种可能的思路——它也许与标准思路相同，也许与它相异；即使是后一种情况，也并不能因此否定学生思路的合法性，尽管它有可能不具有足够的合理性（毕竟，学生有时会产生错误的认识）。

② 独立见解的教学价值

从知识结构（乃至整体素质结构）作为一个系统如何演化的角度来看，学生的非标准思路可以成为学生知识结构得以发展的新机会和新资源。其中一个重要方面就是，不同的思路表现出学生认识的独特状态；教师可以从中捕捉到关键的教育机会，及时予以点拨，促其开发智慧潜能，产生认识上的飞跃。现代系统科学的研究表明，系统的演化往往由不同的阶段组成。在一个相对平衡的状态下，系统内部各种要素之间、系统与环境之间所进行的相互作用使得系统本身稳定发展；当系统内外的这些作用机制使系统本身有可能失去平衡时，系统的演化就到了一个临界状态——此时，系统内外的某些因素所产生的作用就有可能使系统发生分化（被称为“分叉”），从而使系统的演化面临着多种可能的方向。这个系统可能由此进入更大的混乱状态，但也有可能因为经受住了

更复杂的内外作用而形成更具灵活性和稳定性的结构；需要注意，无论是哪一种可能，并非只有一种方向，既可能存在着不同方面、不同程度的混乱，也可能存在具有不同功能的新结构。

从学生知识结构演化的情况看，学生的思路反映着他对知识的理解程度；只要教师真正关注它、体验它，教师都可以从中发现学生认识发展的路线，可以敏感地看出学生的认识在什么地方进入了不平衡的“临界状态”（如产生认知冲突时，“不愤不启、不悱不发”中的“愤悱”状态），有可能促其产生质的飞跃。学生的思路若与标准思路相同，这当然能反映出他的认识发展状态；但相比之下，非标准思路往往更能揭示学生个体在认识发展过程中的独特情况。这种独特情况可能正是学生思维发生障碍的关键因素，也可能是学生对学习内容的片面理解，或者是从另一个角度所作的创造性思考。无论是哪一种情况，都有可能揭示着其认识发展的关键时刻；教师若能对其发展水平和发展方向作出准确的判断，就可以因势利导，利用这类关键时刻及时点拨，从而促进学生的认识沿着更合理的方向飞跃到更高的水平，形成各部分之间更为紧密、同时更为灵活的联系，形成兼具稳定性和灵活性的知识结构，使之从一个简单的系统转变为一个复杂系统。毫无疑问，在形成这样的知识结构的进程中，学生其他方面的素质也将会得到发展。

显然，要这样关注和点拨，教师就不能固守预定的标准思路，而要全身心地投入到充满生命灵性的心灵感悟、沟通和点化等具有极强人文性的创造性工作中，因为学生形成不同思路的具体情形往往是独特的（如认知准备状态，情感准备状态）；教师不仅要评价学生目前所取得的进展，还要考查具体思路的发展可能性、尤其要从多层次的思维水平来审视学生的思路，并注意促成学生不同思路之间的相互作用。从上面所说的知识价值来看，如果固守标准思路而忽视学生的独立见解，这就体现出一种保守的倾向、一种忽视课堂生活之复杂性的倾向；也许，这也能使学生的认识得到某些发展，但许多智慧的潜能却没有被利用；许多学生看似拥有与别人相似的知识内容，其知识结构却缺乏足够的灵活性和稳定性，因而在解决具体问题时缺乏足够的创造力，其原因就在于：若仅追随标准思路，其结果“或者是妥协或者是混乱”，而绝对不是自

主形成的秩序^①。如果教师能理解、关注学生的不同思路，尤其是不同于预定框架的思路，及时点拨，学生的智慧潜就可能得到更充分的开发，因为在促使其知识结构改进的过程中，学生更多的发展可能性得到展开、得到实现；在这个过程中，学生就能真正体会到创造的快乐。

在这里，标准思路不是被用来过分约束学生发展可能性，使学生陷入单一而僵化的思维，因为外加的秩序很容易变得停滞和常规化。不过，它并没有因此而失去价值；相反，它有可能因此而得以升值，因为它成为教师用以衡量学生发展状态的一个参照系，成为洞察、开发和利用学生发展潜能的有效工具，从而既可以及时激发学生思维进入不平衡状态，获得质的飞跃，又可以灵活地调节，使之不至于由不平衡而陷入混乱。归根结底，在设计教学活动时，需要有精心的设计，包括教师对整个教学思路的精密安排，也包括为学生的独立见解预留弹性空间。

2. 组织活动时敞现学生个人智慧

在教学活动的设计中关注到学生的独立见解，还需要在组织活动时将其充分激发和利用起来，使之成为有效的教学资源；这既有可能是事先精心设计的实施，也有可能是当场灵活判断和合理处置形成的结果。

(1) 让学生个人智慧卷入“解释学循环”

从学生学习的事实来看，多项研究表明，学生对学习过程有多种层次的认识：①增加个人的知识，②记忆和再现，③应用，④理解，⑤从不同角度看事物，⑥改变人生。这又被归入两个类别：前三层属于“再现式”，后三层属于“建构式”。研究表明，采用“浅层学习途径”（a surface approach to learning）的学生往往持前一类（前三个层次）学习观，而采用“深层学习途径”（a deep approach to learning）的学生往往持后一类（后三个层次）学习观。在“浅层学习途径”中，学习材料被学生用固定的例行程序复述和再现，学生在知识授受过程中居于被动接受者的角色；而在“深层学习途径”中，学生通过精心描述和改变学习材料而有意识地探究学习内容的意义，他们主动地自己建构知识。^② 前者

^① [美]小威廉姆·E. 多尔著，王红宇译：《后现代课程观》，教育科学出版社2000年版，第235页。

^② Dart, Barry C. et al (2000). Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning. The Journal of Educational Research. Vol. 93 (4).

更多地属于我们常说的被动学习方式，而后者则更多地属于主动学习方式。学生在这些学习方式中的学习动机显然不同，而这些不同的动机会对学生的学习质量具有重要影响。“从意识方面来说，动机的机能在于，他们好像在‘评价着’客观情况和主体在这些情况中的动作对于主体的重要意义，赋予它们以个性化涵义，而这种个性化涵义并不同它们被理解的客观意义直接相符合。”^① 在每一种学习方式中，个体都在赋予所学内容以个人意义（正如人的生存必然面临选择一样），并由此而学会对周围事物和生活内容赋予个人意义。不过，在被动学习方式中，学生基本上置身于学习内容之外，没有参与意义的建构，这使他所学到的知识所带的个人特性表现为知识的外在性，知识与他的生活缺乏广泛而深入的意义联系；而在主动学习方式中，学生与所学内容产生了深层的相互作用，学习内容中涉及的人和事都进入到他的生活之中并生成有机的意义联系。这就说明，如果学生主动参与学习活动，他就能在建构知识的过程中自主地理解知识的意义；这种意义是与其生活意义有内在联系的。由此实现的发展，不仅仅是认知领域的变化，更是其生活内容的生成和拓展。其中，“真正起作用的是他们赋予特殊经验的独特意义，而不是成人（或其他儿童）对这种经验的解释。”^②

从学校教育对于学生学习活动的价值导向来说，它不能仅仅停留于传递知识，而应通过培养学生创建可能生活的能力而参与到人类文化的创造和更新进程之中；为此，要让学生通过各门课程的学习理解人类已有文化成果的意义，并用之于创建新的生活。这就应具体落实于以各门学科的知识内容为基础而组织起来的各种主动学习活动之中。从另一个角度看，知识观的转变也会使人们改变对知识形成过程和学习过程的想法，这些转变也最终体现在学生的学习过程中。在课程学习中，学生所理解到的知识的意义不是从教材上的文本中提炼出来的、外在于学生学习生活的东西，而是他们在具体的学习活动中“卷入”与文本的各种相互作用，并通过与这些文本的对话而创造和生成的。从更大的视野来看，每个人的生活固然离不开所在世界中的各种组成部分，但生活本身

^① [苏] 列昂捷夫著，李沂等译：《活动 意识 个性》，上海译文出版社 1980 年版，第 107 页。

^② Kauru Yamamoto (1993). *Their world, our world: reflections on children*. Westport, Conn.: Praeger. P.8

是通过与这个世界的各种因素建立相互关系而展开的生命历程；正是在这种相互关系中，生活的意义以及世间各种事物的意义才得以形成。因此，“‘我’不是一个坐在这世界舞台前的看客，相反，‘我’被卷入作用和反作用之中。”^① 作为“世界中的存在”我们永远不能摆脱我们的文化情境；我们陷于我们的文化和语言对我们的界定和我们对我们的文化和语言予以界定这一“解释学循环”（hermeneutic circle）之中。我们可以推动这一循环的界限，甚至可以拓展这一循环，但我们永远不能突破其外。知识是我们创造的——互动地、对话地、会话地创造的——永远存在于我们的文化和语言之中。^②

（2）超越具体课时，整体设计教学活动

显然，要让每个学生主动参与这样的学习过程，就要容忍和培养多样化的思想和做法，包括在成人看来颇为幼稚的问题和设想、甚至是错误的思路和方案；这就意味着需要在学习过程的某些阶段多花时间，呈现更具歧异性的学习内容和学生经验。这样，就需要打破传统教学所隐含的、从近代自然科学中沿袭过来的经典时间观，即时间是均匀流逝的，每一阶段都是同质的，而将学生的学习过程视为其生命历程的重要组成部分，每一阶段的时间因其生命活动的内容和方式而具有不同的质量。^③ 学生自主探究，主动参与创造和生成知识意义的过程，是学生学会面对自己在学习领域所具有的各种可能性；审视各种学习资源的价值，以便作出明智选择，合理利用这些资源的过程；他们在这一过程中所获得的成长体验不仅能使他们更好地掌握具体的知识内容，更能使他

^① 狄尔泰：《遗著》，C32，第2卷，第335页。转引自【英】H. P. 里克曼著，殷晓蓉、吴晓明译（1989）：《狄尔泰》，北京：中国社会科学出版社，第211页。

^② 【美】小威廉姆·E. 多尔著，王红宇译（2000）：《后现代课程观》，北京：教育科学出版社，第193页。

^③ 我们认为，时间观上的这种转变，其实与知识观、空间观的转变有着内在相通之处。就知识观而言，知识并非绝对客观、在人人面前具有绝对相同表述和意义的存在物，而是因时间、地域和认识者的不同而具有不同的情境特征和个人化理解的人类智慧结晶；学生所获得的真实体验和独特认识对于他们形成合理的素质结构所具有的独特价值，是无法由任何外在规定物（即使是经过最系统组织的预定知识体系）所能替代的。就空间观而言，学生的课堂生活与课余生活、学校生活与自然生活也具有不同的价值；学生在学校教育所提供的集体学习氛围中获得成长经历和体验，应该成为其生命历程中的一盏不灭的火炬——它不仅拥有由外面射进的光亮，更具有从学生内心中生发出来的阳光。这将使他当下的学习生活能够提升其整体生活质量（包括课余生活、校外生活），使他的在校生活为他终身追求卓越发展提供不竭的动力。

们形成对于知识本身和知识学习过程，并由此对人类的精神生命世界和生活过程的热情，使他们形成独立、主动地理解和创造人类文明的综合能力。为此，在组织学生学习活动时承担着首要责任的教师，不仅应该在呈现知识时为学生敞开参与意义建构的空间，也应该在设计学习活动时为学生某些阶段的自主探究提供足够的时间，还应该以博大的胸怀和高度的智慧容忍和利用学生提供的各种不同于教师预定设想的、具有创造性和差异性的丰富资源。应该看到，在当今这样一个复杂而动态变化的社会现实里，“通过控制昨天的知识是无法应对明天的挑战的；任何试图将稳定性强加于动态环境的教学方法，都只能被证明是无效的。”^①

看到学生学习时间（如同人的生命时间一样）具有不均匀性和异质性，就应该看到：在某些内容的学习中为学生主动参与提供足够时间，与中小学生接受教师指导、掌握系统的课程知识并不矛盾。在这方面，“新基础教育”的研究者进行了有价值的探索，也取得了一定的成果。他们提出，学生不能停留于片面地掌握知识体系而忽视学习方法的掌握，也不能停留于仅将具体的学习方法作为主动学习的工具，而应努力形成和利用两个“结构”，即知识结构和学习这些知识的方法程序结构。当学生掌握了“两类结构”后，就不但能在课内，而且在课外独立、主动地学习新知识。因此，学生的学习不能仅关注具体的知识点和学习方法，而应在更高层面上形成这知识结构和学习方法结构。例如，在小学低年级语文学科中，在学习一段时间拼音后，就结合学习简单独体字，教会学生字的基本要素和结构，如部首、偏旁、笔顺和多种组合形式，让他们掌握学习一个生字的基本步骤。当学生基本掌握这些“结构”后，上课就成为学生独立或共同学习生字的过程，从而把课堂真正还给了学生。为了让学生学好、用好这两类“结构”，研究者还超越每节课的具体设计，探索出了“两段式长程设计”。一个教学长程不是教材中单元的概念，而是以一种类型知识的结构及所需要培养的某种方法、能力为单位。其中，第一阶段是教、学“结构”的阶段，放在学习这部分内容的起始期间，结合有典型结构的内容让学生认识、掌握两类“结构”；这一阶段的学习进度比大纲规定的要慢一些。第二阶段则让学生

^① Schlomo Sharan, Hanna Shachar, and Tamar Levine (1999). *The Innovative School: Organization and Instruction*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey. P.115.

根据学到的知识结构和方法结构，共同自主地学习类似的新知识。此时，学习内容的数量增多，速度加快，学生主动活动的性质和量都发生变化。久而久之，学生对“结构”的感知、发现和运用能力都得到了提高。^①

这就说明，每节课的教学内容和时间安排，其实都可以看作是由人来电选定的可能世界，也完全可以由人来改变它们。如果我们有更大的胸怀和气魄，如果我们能超越每一小段知识内容、每一节课时，整体设计教学活动，我们就有可能在更大的学科世界中规划学生的学习活动。“新基础教育”研究（以及诸多类似研究）的事实表明，真正如此有魄力地改革课堂教学，既不会浪费时间、导致课时不足，更不会阻碍学生的认识、导致考试失败。这是因为：（1）从时间的角度看，在第一阶段虽然多花了一些时间系统掌握知识结构、方法结构，但在第二阶段完全可以借助学生已掌握的方法而加快教学速度，节约更多时间。事实上，我们的许多实验班每学期还需要补充更多的学习内容（包括学生从报刊上精选好文章来学习），以充实这些富余出来的时间，而不是为没有学完的内容发愁。（2）从考试角度看，学生从深层次掌握了知识结构和方法结构，就能超越以往的学习要求，而绝对不会考不好。事实上，相比于一些考试评价改革，这样的努力是超前的；因为这样的努力抓住了教育改革的关键趋势，培养了学生的主动发展意识和能力，无论考试评价如何改革，这样的学生也能自如地应对、自信地取胜，而绝不会败下阵来。如果真的因为开展这样的教育改革而拖了孩子们考试、升学的后腿，那往往不是因为这样的教育改革本身错了，而是因为这类教育改革进行得不彻底。

（3）及时抓住机会，敞现学生个人智慧

如果教师不过分推崇知识的确定性和学习方式的标准性，就能不受这些观念的束缚，尽量敞现、发现并利用学生身上拥有的教育资源，为学生提供主动而深入地参与知识形成过程的机会。“在教学过程中，教师不仅要把学生看作‘对象’、‘主体’，还要看作教学‘资源’的重要构成和生成者。”不仅他们在开始学习前的已有的知识经验等初始状态

^① 叶澜主编：《“新基础教育”探索性研究报告集》，上海三联书店1999年版，第36~37页。

是设计学习活动时应该利用的基础性资源，而且他们在学习活动中的状态（包括他们的情绪状态、学习方法与思维方式、发表的意见等）也应是动态组织后面学习活动的生成性资源。^① 将这些资源吸收进学习活动的过程，也就是学生积极投入知识意义建构的过程。

这样的过程不仅可以体现在一节课的组织之中，也可以体现在更长期的学习安排之中。其中一个重要的方面就是保持开放的心态，容忍学生的独立见解，及时抓住机会，将它们提升为个人智慧、教学资源。这在下面这位教师所作的课堂记录中可以得到充分体现。

案例 3.2

将语文课堂还给学生

教学《咏雪》时，请大家讨论将雪喻为“撒盐空中”和“柳絮因风起”哪个更好时，学生们发言很热烈。一位同学说：“当然是‘柳絮因风起’好。因为这句话写出了雪随风翩翩起舞、飘然而至的情景。”

另一位同学则说：“我觉得‘撒盐空中’这个比喻好。因为盐是白色的，与雪花的颜色相仿。而柳絮是灰白色的，把它比成雪不太恰当吧！”

这时又有同学站起来正色道：“将雪花比成‘柳絮’是为了突出其轻盈、随风曼舞的状态。可是把雪花比成大盐粒子（用手比划），想想吧，同学们，这雪打在身上、脸上，‘钻’进脖子里，那岂不是痛如刀割，如在户外赏雪，哪里还有什么兴致？”

此言一出，有同学不紧不慢地插言：“现在不是有食盐了吗？”同学们哈哈大笑起来。（课堂缓和了紧张的气氛，又充满了研讨的热烈氛围）“那雪也不可能一个样子地下，总得飘飘扬扬忽大忽小呀。”

“那雪从天而降，一不小心，飘入口中，岂不成了咸的？唉！雪花‘真滋味’！”一位同学叹道。（同学们又大笑该同学巧妙的广告词）

“要知道××把雪比成‘撒盐空中’是为了写雪下得大，速度快。我仿佛听到雪粒打在地上的声音，感觉到雪花拍打在脸上痒痒的感受，我仿佛又回到了北方——我的故乡。”一个男同学动情地说。

^① 叶澜：《重建课堂教学过程观》，《教育研究》2002年第10期。

“可是×××将雪比成‘柳絮’也是有道理的呀！她将雪的轻柔之美表现出来了。她宛若一位温柔、妩媚的仙女给人们带来了春天。难道你们没听说过‘冬天来了，春天还会远吗’？想想春天的使者竟是一位温柔、轻盈的雪姑娘，冬天里的我们脸上应是含笑的，睡梦中会想‘明天也许就是春天了吧！’”一位女生起身反驳却不失温和。（同学们大概感到这位同学颇有老舍讲述《济南的冬天》的口吻，一片唏嘘之声，有“士别三日，当刮目相看”之意，课堂充满了友好探讨的氛围）

“难道说西施的羞涩是美，杨贵妃的丰腴就不是美吗？难道说李清照的柔婉是美，岳飞的仰天长啸就不是美吗？我觉得‘撒盐空中’正显示了××的男子汉阳刚之美。这疾风劲雪也是美啊！”此同学作抒情状。同学们像是感动了，班级的气氛似乎凝固了。

学生的讨论使我兴奋，我倾听着，感受着，比较着。总结时我说：同学们对两个比喻句的研讨都非常深入，甚至调动了各种感官，大家对问题的研究、思考并能充分的理由得出结论，更是难能可贵。我感觉×××将雪比成柳絮随风飘舞，抓住了雪的轻盈，体现了她作为女子特有的细腻、柔婉的气质，是一种有意境的美；××则是英姿飒爽的男子，他的比喻中带有一种磅礴之势，将雪比成“撒盐空中”也正显示了他的粗犷豪放、不拘一格的大气。在你们的眼里发现了哪一句比喻的美都好，关键是我为你们自圆其说找事实说理的真诚、踏实的思维习惯感到由衷的高兴。讨论中我看到了你们思维中的火花的熠熠闪光。^①

在这里，教师没有居高临下地以绝对真理的化身自居，而是诚心诚意地以一位平等的欣赏者的身份，在倾听着学生不断迸发出的灵感，在欣赏着学生表现出的词语之美、思维之美、境界之美，同时也在引导学生共同创造一个美丽而开放的语文世界；而这一切有一个关键的基础：教师以其开放的心态鼓励、吸收着学生的创意，并将其转化为教学资源。看似轻松的教学行为，却显出大气磅礴的师者风范。在这样的课

^① 张彦莉：《课堂教学的“还”之思与行》，载于吴亚萍、吴玉如主编：《“新基础教育”发展性研究专题论文·案例集（下）——教师发展·学科教学》，中国轻工业出版社2004年版，第105~106页。

堂上，学生怎能不喜欢语文学科、不深入品味学习内容、不参与创建开放的语文世界！在这样的课堂上，孩子们又怎么会“目光呆滞、怪癖不群”，而不以炯炯有神的目光相互欣赏、以灿烂的笑脸相互鼓励！

（三）促成互动时完善学习成果

如果我们能在教学中实施上述两种策略，我们就有可能既让学生获得了创造的自由和参与建构知识的机会，又让学生个体利用这种自由和机会形成对知识文化的主动理解；在此基础上，为了让这种创造的自由得到更有价值的利用，就需要进一步促成学生在多向互动过程中完善学习成果。这就是说，使学生在合理占有人类精神文化的过程中，最终达到提升个体精神生命境界的作用（而不仅仅是拓展精神世界的内容）；这既指完善（稳定而灵活）的知识结构，更指有着自主发展动力和能力的精神生命。具体而言，我们将此策略理解为两个方面：其一，认识到具体个体融入学习共同体的必要性；其二，促使学生在多向互动中进一步生成新认识、并对学习共同体中已经出现的学习成果进行批判性的检验，使之更为严谨，同时也更具有活力。

1. 具体个体需要融入学习共同体

学生来到学校之前，就已经在其生活经验中形成了一定的经验世界；随着在校生活的逐步展开，他们的经验世界、尤其是精神世界也越来越具有丰富的内容。其中，虽然他们已有的和逐步形成的各种认识本身具有一定的普遍性（因为他们实际上也是通过各种共同体而形成这些认识的），但在学习具体的新内容时，学生个体的解释框架仍呈现出极大的个人性、差异性。因此，带着这些具有个人性的解释框架参与学习过程，不同的学生就会对相同的内容形成不同方向、不同程度的理解；这既表现为对同样的问题的不同思路、观点，也表现为在解决问题、认识事物时的不同速度和质量，还表现为对同样的内容的不同兴趣（求知热情）。为了使个体获得更为全面的发展，学科教学有必要充分发挥集体学习的功能，使之成为完善学习成果的共同体。在这种学习共同体中，个体与他人交流着思想，也体验着各种认识的丰富性和差异性；如

果教师把握得当，这一过程既可以进一步敞开他们的精神世界，为开放的学科世界提供更多资源，也可以进一步检验他们的认识，使之更为完善、更有内在活力。

(1) 学习共同体对于学生个体的价值

对于学生来说，学校教育确实是他个人获得知识和教育经验的场所；其中，与其他教育形式（如家庭教育、个别教育）相比，一个最大的特点就是：学生个体是在与教师、同学的多种互动中开展学习活动、形成知识经验的。也就是说，他实际上是在一个学习共同体中获得发展的。这样一个学习共同体对于学生个体而言，具有多方面的成长价值。

首先，“它包含着追求真理、探究问题的本质、持续进行集体思维、在解决问题的过程中完成集体的自我决定等蓬勃向上的智力和社会性能力的培养。”^① 尽管每一位学生个体可以将其多方面的个人因素投入到知识形成过程之中，并由此形成一些独立见解、个人智慧，但是，这种独立见解、个人智慧若未能得到更多角度的审视、辩护，则它在合理性、严谨性和稳定性等方面都有可能存在缺陷；同时，个人在形成这些见解的过程中的思维方法也有可能比较单一、视角可能相对狭隘。通过参与互动、形成学习共同体，每个人的认识都有可能获得更多的视角、更丰富的内容、更高的质量；同时，学习共同体也有可能超越每一位具体个体而显现出集体学习独到的机制和智慧，形成集体思维。具体来说，集体思维包含着相互确认、相互补充、相互启发、相互对峙等功能。（1）相互确认，即通过将个体学习后获得的成果告诉集体，以此来相互确证、反刍。这一般通过问答过程来进行，帮助全体学生确立认识的真实性和有效性，巩固理解和记忆。（2）相互补充，即个体接受其他人的学习成果中出现的、自己没有考虑到的未知的东西，从而使自己的思想内容增加。每一个人的视野和思考方法都有其局限性，而通过共同体内的交流，每个人的思想内容都可以得到扩展。（3）相互启发，即通过集体的思想撞击，产生前所未有的新的认识。与每门学科里的专业研究者相比，中小学生在知识的最终结论上确实不易形成更多创造，但是对他们自己而言，这样一个思想碰撞、激发灵感的过程，将使他们获得个人独立学习难以产生的教育经验和求知热情。（4）相互对峙，即构成

^① 高文主编：《现代教学的模式化研究》，山东教育出版社 1998 年版，第 325 页。

的认识在集体中发表后产生了对立意见，使个体认识的缺陷或不足之处暴露出来。这可以激发个体和共同体的其他成员一起通过表达、对立、沟通而达成新的共识（但是，不要以为对话都能当场达成共识。参阅我们在第二章第二节开头中说到的三种对话）；在此过程中，认识得以深化、学习质量得以提升，个人的思维也得到了磨练。^①在这样的过程中，具有个人性的知识得到检验和共享，从而使个人认识走出比较主观的狭隘、不稳定状态，而获得更具客观性的知识经验——不过，这里所说的“客观性”，已与传统知识观所说的与客观事物绝对一致的“客观性”有了关键区别。

其次，如果我们超越认识发展这一视角，而从“人—世界”关系的生存论视角来看，学生的生命整体也可以在学习共同体中获得全面发展。事实上，人们最初设立班级授课制时，主要考虑它服务于知识授受的工具功能；但是，随着教育的发展，人们发现了班级这样的学习共同体具有更多的价值。例如：（1）学生对课堂教学活动形成了自主的集体活动的愿望和要求；（2）学生可以通过自我管理的方式维持课堂秩序，形成学习规范，并从中获得社会化的经历；（3）学生可以以自身的生活基础、内部状态主动理解教学内容，形成个性化的认识和集体性的认识；（4）学生以主人翁的姿态，以日常的经验，批判性地对待学习内容，可以使之科学化，同时也以自己独到的见解贡献课堂教学资源，协助教师改善教学；（5）学生会形成不同方式、不同程度的集体文化，包括共同地、自觉地理解学习目的，确立学习计划并相互鼓励。^②就个体而言，在学习共同体中的互动可以在两方面产生超越知识学习的作用。一方面，它能够让个人知识形成普遍性、生成更丰富的意义。通过人际交流，不同个体可以共享经验、共享对方的生活，并进而参与联合活动；在这个过程中，人际感情互动是形成人际义务、人际默契的基础，而这种义务和默契又是形成认识的普遍性意向、形成共同认可的解释框架的基础，更是形成个人对所学文化知识的热情向往和参与更大范围的社会共同体的积极愿望。另一方面，它能使个体完善自我意识，形成更高境界的精神生命。个体的自我意识是在与他人的互动中，通过采取他

^① 参阅高文主编：《现代教学的模式化研究》，山东教育出版社1998年版，第348页。

^② 参阅高文主编：《现代教学的模式化研究》，山东教育出版社1998年版，第344页。

人的立场，并以他人的观点来评价自己的行为而逐步获得和发展的。作为一个有着精神生命的人，自我的本质不是一个物质般的实体，而是一个关系中的存在；自我是个体在社会实践中形成的一种社会结构，既有对应社会整体结构的共性，也有与其具体环境相对应的特性，因此，自我是一个随着所处关系的变化而不断发展的概念。其中，在社会共同体（包括学习共同体）中的各种互动，使得个体学习超越了动物般的“刺激—反应”的累加，而具有了丰富的意义内涵；这些不断丰富意义内涵，还有可能在适当时候促使个体精神生命跃生到新的境界，使其人格更为完善。

（2）学习共同体完善学习成果的机制

学习共同体完善学习成果，靠的不是将不同学生个体的认识简单累加或拼凑，而是通过不同个体（包括教师和学生）之间的互动（交往）而生成更高的认识；因此，要认识其中的机制，就需要改变教育过程观。许多人有意识或无意识地认为，学生的发展是一个线性累积的过程；其表现有：投入一定的时间、组织一定的教育内容（如编好某种教材）、将某些教育活动布置下去，就以为学生将获得教育者预定的知识、能力和品德素质。如果仅仅将教师、学生视为形式上的交往主体而不改变这种教育过程观，新的交往活动又有可能以表面化的新形式走到传统教育的老路上去；要改变这种教育过程观，就有必要看到互动过程中的动态生成性，即随着交往过程的展开，新的因素不断涌现出来；而教育所要承担的职责就在于促进并引导这些新因素的生成，从而形成更多的发展可能性，培养学生主动发展的意识和能力。具体来说，共同体在完善学习成果时的互动机制又体现在下面两个阶段。

①交往开始时，交往主体在清晰的自我意识基础上敞开视界。作为主体，交往者必须有尽可能清晰的自我意识，否则很容易在进一步的活动中迷失自己，也就丧失了交往的首要前提——主体；在此基础上，还需要敞开视界，才能容纳别人的存在，展现自己可以提供的交往内容，从而启动有效的交往。当然，对于交往者、尤其是很多方面尚未成熟的学生来说，清晰的自我意识、敞开的视界，是需要在整个教育交往过程中努力形成的。教师的自我意识中包含着他对教育目标、教育内容和学生特征等方面的认识，同时也应包含着对创造“理想的话语环境”的追求，敞开自己的视界并促使学生敞开视界。面对当前社会所具有的高速

度、信息化、多元化特征，这样一种开放的心态就更为必要了。

②在交往深化时，每一个交往主体都应充分促进互动，使不同的视界得以交融。一旦交往各方敞开视界，倾听别人的声音，不同交往主体的视界就开始接触，从而使各自视界中的内容相互作用。为便于讨论，我们可以选择教学中的知识学习过程为例。从发生认识论的角度看，这是交往主体的认知结构产生如皮亚杰所说的“同化”、“顺应”和“平衡”的过程。不过，这种认知结构产生变化的过程，并不一定是沿着固定的路线（即使是写在教材中的、被公认为最佳的认识路线）渐进的过程；在我们看来，从开放系统演化过程的角度来理解这个过程可能更为合适。其中，除了学生的认知结构之外，在学生视界的其他方面乃至整个精神世界的发展，也可以看作一个开放系统的演化过程。从这个角度看，学习共同体内的互动呈现出如下方面的情形。①学生的发展动力来自于内外各种因素的相互作用；因此，视界的敞开和交融起着提供相互作用的机会，也提供着发展的动力。这时，交往起始条件的差异性就成为促进相互作用的最重要资源；否则交往将陷入单调的路线，从而失去交往的意义。②在相对平衡的阶段，交往主体对交往内容进行比较、反思，有可能因为许多相同或相近之处而使自己原有的认识、能力或情感得以加强，更有可能因为许多差异而使自己视界中的一些平衡被逐渐冲击，以至走向不平衡状态、走向临界状态。此时，个体可能会体会到一些困惑、苦恼，但在这些困惑和苦恼和由此引起的思考中，也生成着发展机遇。③在临界状态，发展面临着多种可能的方向；每一种方向都体现着某一方面的发展潜能，它们都有可能得到实现。此时，受外部某种因素（有时是看似很小的因素）的作用，系统就能发生分化，使之跃迁到完全不同于此前的发展方向，实现某一方面的潜能。共同体内的互动能够更有效地开发和实现学生的发展潜能，核心机制正在于此。

从共同体内多个主体之间的交往情况看，在共同的话语环境中，这种不断进行的视界交融、在平衡状态下前进和在临界状态下分化的发展过程就呈现出更为复杂的局面。一方面，不同人的交往内容及其发展路线相互制约，因为每个人都在以自己的信息影响别人，也在接受着别人的影响；另一方面，它们之间又在相互激发，使不同的交往者在不同的时刻、不同的方面打破平衡、产生分化，又走向新的平衡和分化。实际上，我们的社会正日益呈现出这种信息化社会的交往情形；由此将会有

更多的潜能被开发和实现，更多的发展可能性得以不断涌现，从而使交往过程呈现出鲜明的动态生成性，也使社会和人类获得更大发展。正是在这种动态生成的过程中，学生的学习成果才得到更多视角的丰富、审视和检验，从而得以完善。

2. 在互动中生成和完善学习成果

(1) 在共同体中形成开放性的学习文化

要提高学生在学习共同体中参与知识形成过程的效率，需要在共同体中形成开放性的学习文化，以促进师生、生生开展高质量的多向互动，帮助学生提升学习质量。其中，民主平等的师生关系是一个重要前提。教师应该使学生感受到学习的自由，尤其是表达自己真实思想的自由，因为这种自由意味着敞开了创造意义的空间；同时，还应通过教师发自内心的欣赏，使学生感受到成功、进步和发展带来的成长快乐，让学生形成积极向上的心态。在此基础上，要在学生之间营造开放性的学习文化。

①培养学生个体独立思考、质疑问难的能力。要营造一个开放性的学习情境，尽可能使每一个学生的独立思考都得到关注、倾听并容纳，因为它代表着学生对知识的个人化理解；即使在学习具有高度确定性的知识时，学生也有可能从一个独特角度、或在一种特殊的经验背景或问题情境中产生不同的问题，这些问题都可视为一种“认识论上的可能性”（epistemological ought）^①。独立的思考还要求个体能主动地质疑问难，从中寻找新的发展空间。有研究者就卓有成效地尝试在小学数学学习中培养学生的质疑能力，其做法是：首先让学生掌握知识结构，明确质疑方向，即使是对例题和习题也可以从例题特征、运算顺序、计算结果等方面提问。其次，让学生学习迁移，尝试质疑，即使学生提出一些没有意义的问题，也对他能尝试质疑表示肯定，而后再予以引导；其中，教师要学会倾听，随机应变地作出不同回应，而不是机械式地判定对错。然后，让学生把握重点，提高质疑水平；抓住契机，及时引导学生思考哪些问题该问、哪些问题不该问。这样，学生学例题、做习题不

^① Macmillan, E. J. B., Garrison, James W. (1988). A logical theory of teaching: erotetics and intentionality. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. P.30.

再是接受现成思路和结论、套用现成公式、模仿例题，而是进一步考虑问题的来源和作用，创造性地应用数学知识去解决现实生活中的各种问题。^①可见，即使是有很高确定性的小学数学知识，也可以让学生学会在别人看来毫无疑问的地方提出问题来，从而获得创造知识意义的机会。如果考虑到不同知识形式（如自然科学知识与人文社会科学知识）具有不同性质的中心概念、逻辑结构、表达方式、探索和检验表述的技术技巧，^②因而需要不同的研究学习方式，这种机会就应该更多了。

②帮助学生团队形成积极的明确的责任分工和共同努力的目标。鼓励学生形成独到的见解，可能会在一定程度上造成学生个体之间的竞争。这种竞争氛围只要控制得好，可以有效激发学生的学习动机；但若没有把握好分寸，就容易让学生个体形成狭隘的求胜心态和虚荣心。因此，在个体力争形成独到认识的同时，需要组建学生小组或团队，引导他们合理分工，并确定团体奋斗目标，从而使同一团体内的同学可以相互倾听、相互帮助、共同提高。在团队中，需要形成这样的合作学习氛围：“积极的相互支持、配合，特别是面对面的促进性的互动；积极承担在完成共同任务中个人的责任；期望所有学生能进行有效的沟通，建立并维护小组成员间的相互信任，有效地解决组内冲突；对于个人完成的任务进行小组加工；对共同活动的成效进行评估，寻求提高其有效性的途径。”^③这样，团队学习可以为每个学生最大程度地参与学习过程提供更多机会，并有机会以更密切的合作方式来检验和完善自己的认识。

③在集体学习过程中完善认识成果。每一个学生要想获得更全面的发展，形成严密而不失灵活性的知识结构和学习方法结构，他应该在感受多种问题情境的基础上学会从多种角度看问题；因此，有必要让他学会倾听别人的见解、充分了解和利用别人的不同思路。从全班同学形成学习集体、达成一致认识的角度看，要在开放的心态中开展平等的对

^① 吴亚萍：《小学数学学科教学改革研究报告》，载于叶澜主编：《“新基础教育”探索性研究报告集》，上海三联书店1999年版，第96~97页。

^② 分析教育哲学家赫斯特的观点。见陆有铨著：《躁动的百年——20世纪的教育历程》，山东教育出版社1997年版，第103页。

^③ 钟启泉主编：《〈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，第261页。

话,使不同人的思路互相激活、贯通,使集体的学习氛围成为一个自激活、自组织的高级系统,从而让每一个学生的认识成果得到完善。在这样的学习氛围中,通过学生具有个性特色的认识和相互之间的充分交流,可以在更高水平上、更为有效地统一不同学生个体的思路。与固守预定思路、强行灌输或勉强达到的统一认识不同,这种高层次的共识是从学生的不同思路中生成的;从某种意义上说,这是从不同学生个体充满生命灵性的认识中逐步生长出来的智慧成果。也许,在展开不同的思路时,课堂上会出现暂时的“混乱”(无序),但是,由此在每个学生头脑里生成的高度有序的认知结构,将具有更高的质量,因为它能经受住更多角度的考验和不同程度的干扰。(实际上,教师备课时设计的变式练习,也是为了达到这样的结果;不过,在课堂上动态产生的不同思路将使这种结果具有更高质量。)可见,在教师高水平的倾听、点拨和师生、生生之间的有效互动中,短暂且充满活力的“无序”,可以带来更高质量、更高水平的“有序”,这也是人类形成智慧结晶时必须经历的过程;有人在考察了人类形成和发展的过程之后得出这样的结论:“混乱是赎出智慧的代价”^①。因此,只要教师有更高的智慧、更宽容的心态和更有效的组织,学生完全可以走出暂时的迷茫或混乱,而达到更高水平的学习效果。

(2) 案例分析:错误解法的资源价值

案例 3.3

笔者在“新基础教育”现场研究中曾遇到一个案例。有这样一道数学题:已知 $mn=6$, $m+n=6$, 求值:(1) $2m^2n+2mn^2$; (2) $(m^2-3)(n^2-3)$ 。按照学生当时(初中一年级)所达到的知识水平,这一题的解决思路应该是:将后面两式变形为含有 mn 和 $m+n$ 的式子,然后将条件中提供的 mn 和 $m+n$ 的值代入计算。但是,有一名学生简单地从条件中直接得出 $m=2$, $n=3$ 的结论,并将其代入后面两式进行计算。显然,这样做的结果是错误的;但是,教师并没有同样简

^① [法]埃德加·莫兰著,陈一壮译:《迷失的范式:人性研究》,北京大学出版社1999年版,第114页。

单地否定这个思路。她辩证地看到，虽然学生的这一尝试失败了，但这并不等于说这一思路就毫无可取之处；严格地说，他试图从一元二次方程组中求出 m 和 n 的具体值，然后再代入新算式中求值——这在解决类似问题中其实是很重要的思路和方法。在学生以后学了“一元二次方程”之后，在中考中遇到类似问题时，这很可能是首选的方法；所以，不能简单地否定这一思路。于是，她以此为资源创设了一个新的教学活动：让学生尝试这种思路。学生很快看出 $m = 2$ 、 $n = 3$ 是不对的，他们还可以尝试取别的数值。这种尝试就解决本题而言必然会以失败而告终，但重要的是，有人转而尝试将条件中的两个算式转化为一元二次方程来解——尽管他们此时还没有学这个内容，因而暂时无法沿这一思路解决问题。^①

但是，这仍起到几个作用：

其一，为以后学习一元二次方程提供了认知准备，尤其是提供了一个认知困境；学生受此激发，有可能自己主动了解、甚至提前学习这方面的内容。（教师也可以提出让学生预习这部分内容。）

其二，在这个认知困境中，学生想到在本题中通过分解因式而利用已有的算式的值，从而感受到这种思路在本处的价值——这些学生可能体验到数学学习中“山重水复疑无路，柳暗花明又一村”的意境，体验到不同思路与当时思维情景的融合。

其三，通过比较不同的思路，再加上教师必要的指导，学生体会到这一个小题目中蕴藏着的丰富内容，并且辩证地认识到不同思路各有其价值，关键在于根据题目的具体条件和要求选择合适的思路，而不是固守一种思路。这使得学生的学习成果远远高于简单地接受固定答案。

其四，更为重要的是，这个出自学生的思路（就解决本题而言属于不合理的思路）引发出这样一个探究的情景，使得逻辑性很强、有时甚至显得死板并使学生因失败而感受到压抑的数学课堂，成为一个充满智慧挑战、探究乐趣和成功快乐的课堂生活空间。这样的课堂让他们平凡的、甚至是错误的思路有可能成为课堂生活中亮丽的风景线；他们不会

^① 这是根据上海市静安实验学校（现为爱国学校）黄晓红老师 2001 年 4 月的一次研究课整理出来的。

因为感到胆怯、压抑而不敢敞现自己的思想，反而会主动寻求更好的新思路，更加投入地参与学习活动。可以说，他们在知识学习中的发展空间，不仅得到充分敞现、并不断生成，而且得到充分利用。在不断感受到被尊重、取得不同方面成功的过程中，他们的学习需要可以不断得到提升；同时，他们也在学习如何珍惜、发掘自己潜在的可能性，学习将这些可能性用于筹划后面的学习，用于创建知识学习中的可能生活。

此时，“教师在教学过程中的角色，不仅是知识的‘呈现者’、对话的‘提问者’、学习的‘指导者’、学业的‘评价者’、纪律的‘管理者’，更重要的是课堂教学过程中呈现出信息的‘重组者’。……通过教师这一层面的‘动’，形成新的、又具有连续性的兴奋点和教学步骤，使教学过程真正呈现出动态生成的创生性质。”^①从学生角度看，教师更高水平的指导作用，在敞现知识学习领域中的发展可能性、并且把它们作为学习资源的基础上，可以让学生的学习过程中体会到自己生命的整体性，焕发生命的活力，不断达到更高的学习水平，激发出更高的学习需要。

此时，“我们不能再将学习看成一个通过强化措施（像行为主义者所主张的那样）被动地记忆各种联系的过程——这实际是一个受教师控制的过程。与之相对，学习应该被看作一个主动理解世间各种事物、建立意义联系、形成各种观念或理论、而后又不断修正的过程——这就是由学生自己把握的过程，它极大地依赖于学生所处的社会文化情境。”^②在创设这种情境时，需要结合学生的生活实际和学习进程来提供参与空间和机会，使学生的多种发展可能性不断融入到精心组织和调控的学习活动之中，使学生不再是知识形成过程的旁观者，不再是现成知识的被动接受者，而是新的知识建构场景中的积极主动的作用者。

从这个角度看，学生的真实思想被关注，他们自己的思路被接纳和评价，他们会由此感受到自己被尊重，从而会更为主动地关注学习活动中不断呈现的资源，对学习结果产生更为积极的预期；他们会在自己的思路被接受或被证明合理时感受到成功的快乐，而这又会激发他们产生

① 叶澜：《重建课堂教学过程观》，《教育研究》2002年第10期。

② Marilyn W. , Victor B. , & Daniel S. (1997). Enhancing Students' Social and Ethical Development in Schools: An Intervention Program and Its Effects. International Journal of Educational Research. 27 (7).

更大的学习动力^①——这样，他们就在被吸引进学习活动的过程中主动筹划自己拥有的和不断生成的发展可能性。因此，需要在民主的师生关系和生生关系中让学生不断贡献学习资源，并对他们的贡献表示真诚的欣赏、鼓励，并及时指导他们产生更高的学习要求，生成更高的学习质量。

^① 人们曾认为“动机是学习的先决条件”，却忽视了动机与学习之间的辩证关系，片面强调学生兴趣。心理学家奥苏伯尔明确指出：“动机与学习之间的关系是典型的相辅相成的关系，绝非一种单向性的关系。”在许多情况下，学生正是在被要求投入学习过程、并从中尝到学习的甜头、成功的快乐之后才产生学习动机的。参阅邵瑞珍主编：《教育心理学》（修订本），上海教育出版社 1997 年版，第 296 页。



四、开放教学的主要方法

在较为系统地讨论了开放教学的时代背景、理论基础、基本策略等之后，我们还需要进一步结合一节课的教学活动来探讨开放教学的主要方法。在这里，我们不打算展开论述教科书上已有较多阐述的一些具体方法（如讲授法、讨论法、练习法等），而是力图沿着开放教学自身的理论思路，尤其是通过沟通学生个人经验世界与人类精神文化世界而营造开放的学科世界，结合一节课的教学设计与实施来探讨如何进行开放教学实践。不过，在具体论述时，某些方面可能不限于一节课，而是延伸到其他课或者课外；这也恰好反映了开放教学的特征。

我们将课堂教学看作一个开放的人为系统，它涉及到许多复杂的因素；其中，从营造开放的学科世界、促进学生主动发展的角度，我们最为关注教学目标、教学资源、教学组织形式和教学评价等方面的开放。读者肯定能够体会到，当由此将开放教学目标、开放教学资源等作为教学方法提出时，我们实际上采用了“开放”一词的动词词性；相应地，这些方法的主体主要是具体设计和实施教学的教师。

（一）开放教学目标

1. 开放教学目标的方法

（1）开放教学设计教学目标的依据

教学目标是学科教学预期结果的具体明确的质量标准的规定。一般来说，它具有这样几个特征：①具有可操作性的指标体系；②体现学生学习行为及其变化；③有灵活性，可根据教学实际情况进行调整。^① 教学目标对教学活动和教学过程起着指向、激励和标准的作用，它在很大程度上决定着课堂教学这一复杂的人为系统的发展方向和发展质量；因此，各种教学理论都十分关注教学目标的设计。

从已有教学理论来看，教学目标的设计是与教学内容的组织密切相关的；其中，从学科内容的角度来探讨教学目标，是一个主要的选择。布卢姆的教育目标分类学将教学活动所要实现的整体目标划分为认知、情感和心里运动三大领域，并从实现各个领域的最终目的出发，确定了一系列要达到最终目的所必须经过的具体目标序列；其中确定这一目标系列的基础是超越具体知识内容的、学习者的共同心理行为特征。例如，认知领域就被依次区分为记忆、领会、应用、分析、综合、评价 6 个层次。加涅提出了五种学习结果的理论。第一种是言语信息，它是能用语言文字陈述的知识；第二种是智慧技能，它所指的是运用符号办事的能力；第三种是认知策略，指对内的、控制与调节自己认知活动的特殊认知技能；第四种是运动技能，指习得的、协调自身肌肉活动的的能力；第五种是态度，指习得的、决定个人行为选择的内部状态。这五种结果又可分为三个领域，即认知、情感和动作技能（与布卢姆的主张有着相通之处）。这类确立教学目标的方法，虽然也考虑到了学习者这一方面的因素，但仍以对学习结果进行静态的形式逻辑分析为主要依据。这样的方法虽然不乏科学性、严谨性，但它一旦与传统的知识观、学习观和教学观形成内在联系，就极有可能被用来维持封闭的学科世界，传

^① 杨小微主编：《现代教学论》，山西教育出版社 2004 年版，第 197 页。

授权威的学科体系，或者用于“主导”学生走进固定而缺乏活力的观念体系、训练体系。

因此，要营造开放的学科世界，就有必要转换设计教学目标的依据。在我们看来，学科教学只有促使人类精神文化世界和个人经验世界同时开放，才有可能使它们之间产生沟通，使后者成为个人生命整体发展的有机资源。要做到这一点，就需要在设计教学目标时以学科的育人价值和学生的成长需要这两方面为依据。也就是说，一方面要充分拓展每门学科对于学生而言的育人价值，另一方面要充分关注学生的成长需要。就一节课而言，需要同时考虑本节课的教学内容内在的育人价值和本班学生（尤其是作为具体个体的学生个人）当下的发展需要。只有这样，我们才能超越具体的知识体系或行为目标体系（即使这些体系显得非常具有逻辑性），不让他们成为限制学生发展的绳索，而让他们成为学生精神生命放飞的平台；只有这样，一节课的教学内容、一门学科才不至于成为一个封闭的学习世界，而是成为外在世界（尤其是人类精神文化世界）敞现在学生面前，并让学生置身其中的一幅场景，成为通向广阔而富有生命色彩的人类精神文化世界的一扇窗户，同时也成为学生可以放心地敞开心扉、放心地追求智慧和梦想的阳光地带。

（2）开放教学设计教学目标的方法

设计教学目标时，若以对学习结果进行静态的形式逻辑分析为主要依据，则在具体设计方法上主要依据这样的程序：①确定教学目标（侧重于学科体系）——②根据目标确立学习类型——③一方面对目标进行逻辑分析，将其细化，另一方面进行条件分析，确定不同类型学习的条件——④确定教学的具体行为目标（侧重于一节课的内容）。这一程序的主要特点是根据预定的更高层面的教学目标逐层演绎，虽然其中也会兼顾学习者的一些特点。其中，有的是按照线性的顺序来确定和组织教学目标，难以全面分析学习活动中的各种关系（因为它的主要思维方式仍是实体思维而非关系思维，更非以“人—世界”关系为框架）；有的也构建了非线性方法^①，体现了系统论的观点，强调不同目标之间的

^① 参阅 [美] 罗伯特·M. 加涅主编，张杰夫译：《教育技术学基础》，教育科学出版社 1992 年版，第 178～179 页；高文、王海澜编译：《混沌学与教学系统设计》，《外国教育资料》1996 年第 4 期。

相互协调和促进，但其重心仍未放在营造开放的学科世界之上。

在设计教学目标时同时关注学科的育人价值和学生的成长需要，这就要求采用这样的具体方法：首先，作两方面的分析。既要分析学科的育人价值，以便由此充分地敞开人类精神世界；又要分析学生的发展需要，以便更有效地敞开学生的个人经验世界。其次，在此基础上，具体权衡学习过程的起点和可能达到的理想状态，确定教学目标。例如，在语文学科中，针对以往教师制订教学目标往往存在的目标成为摆设或者目标过于笼统的情况（其中，有的教师仅仅是凭经验或模仿别人来确定目标，连上面所说的传统程序都没有经历过就陷入了封闭的学科世界），“新基础教育”提出了新的要求。在确定教学目标前要做到“两读”：一“读”课文，研究课文特有的教育价值；二“读”学生，分析学生学习本课文的起点能力（知识、技能、心态、情感等），分析学生学习本文可能遇到的困难。在此基础上，思考本课文及每个课时的教学目标。

在研究中，《蝴蝶王国》的教学目标就有了调整；修改前后的表述如下。

表 4-1 《蝴蝶王国》教学设计中教学目标表述的变化

第一次目标表述	第二次(经研讨后的)目标表述
<ol style="list-style-type: none"> 1. 通过收集资料、课文内容学习和设计开放性课后作业，让学生了解台湾蝴蝶“数量和种类都是世界第一”，因此有“蝴蝶王国”的美称，从而引发对台湾湖光山色、风土人情、民族特色、当前形势的了解和认识，激发学生热爱宝岛的情感，培养探索精神。 2. 通过语言文字、画面、音乐等，让学生体验“黄蝶幽谷”的迷人景观，学着去感受美、理解美、欣赏美。 3. 让学生用在学习说明文结构的过程中学到的结构来学习课文第二节，加深对说明文结构的认识，学习用结构引导学生，拓展性介绍自己认识的蝴蝶。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 说一说台湾蝴蝶的数量、种类为什么能成为世界第一？ 2. 不看课文，复述“蝴蝶谷”自然景色，并说说自己的感受。 3. 用学过的句群结构介绍一只你课外搜集到的蝴蝶标本（先口头后书面）。 4. 提出一个你认为值得讨论的问题。 5. 介绍你搜集到的有关台湾自然景色、民族风情的资料（口头，先小组交流）。

前后两种表述，出现了如下变化：第一，目标表述的立足点发生变化。如“说一说”、“复述”、“介绍”，“提出问题”，都是针对学生，而

不再是教师做了什么。听了学生说、复述、介绍、提出的问题，就能知道学生理解课文的情况，了解掌握句群结构的情况，了解质疑的水平和能力，知道学生课外主动学习的状况。第二，目标表述更具体明确。没有大段的叙述，没有“继续培养”等含糊的词语，而是把学生内部不可观察的心理转化为可观察测量的行为，并借助外显行为去推测内部心理变化，将外部行为和内部心理结合起来。第三，目标要求重点突出，不是面面俱到。总之，修改后的目标达成情况更容易检测。^①

从开放教学的视角看，这样的目标更强调了学生个体对于语文知识的主动理解；这种主动理解既在进一步开拓着人类精神文化世界，更在进一步拓展着自己的个人经验世界，因为个人的经验在此过程中与学科内容相互作用、得到发展。

2. 开放教学目标的实例

案例 4.1

“物体表面积计算”^②

年级：五年级

教学目标：

了解物体表面积的概念，知道一个物体所有面的总面积叫做物体的表面积。

能够根据物体表面积的定义，了解物体表面积计算的一般方法（即底面积 + 侧面积），以及长方体、正方体表面积计算的特殊方法，即长方体的表面积 = (长 × 宽 + 长 × 高 + 宽 × 高) × 2，正方体的表面积 = 棱长 × 棱长 × 6。

了解立体图形与平面图形之间的关系。

教学目标设计依据

1. 教材分析

从教材看，小学阶段“物体表面积”的学习是借助“长方体和正方体”这两个学生非常熟悉的物体进行的。教材首先介绍了长方体和

^① 本例选自吴玉如：《“新基础教育”语文教学改革研究报告》，载于叶澜主编：《“新基础教育”发展性研究报告集》，中国轻工业出版社 2004 年版，第 97 ~ 98 页。

^② 选自张作敏：《“物体表面积计算”》，载于吴亚萍、吴玉如主编：《“新基础教育”发展性研究专题论文·案例集》，中国轻工业出版社 2004 年版，第 206 ~ 214 页。

正方体的特征，并通过直观图与实物的对照，使学生掌握它们的一些本质特征，即长方体和正方体都有6个面；长方体的6个面都是长方形，相对面的形状、面积相等；正方体6个面都是正方形，面积都相等；正方体是特殊的长方体……接着，呈现“表面积”的概念，“长方体或正方体6个面的总面积，叫做它们的表面积”。然后，就是例题教学。

例1是计算一个长方体的表面积，把长方体纸盒展开成平面图，让学生看清平面图中相对面之间的关系，找到计算长方体表面积所需要的条件：长方体的长、宽、高，得出：

上下两个面的面积 = 长 × 宽 × 2

前后两个面的面积 = 长 × 高 × 2

左右两个面的面积 = 宽 × 高 × 2

在总结出长方体表面积计算方法的基础上，利用正方体是特殊的长方体这一关系，得出：

正方体的表面积 = 棱长 × 棱长 × 6

例2则是计算一个无盖长方体形状的铁皮箱子的用料面积，目的在于让学生懂得在解决问题时，要仔细审题，根据实际情况具体分析，灵活计算。

通过上述分析，我们不难发现：教材中“长方体和正方体表面积计算”的学习仅仅围绕长方体和正方体这两个特殊形体的本质属性展开，用“它们6个面的总面积”来解释“表面积”概念，并在怎样计算这6个面的总面积上大做“文章”。

2. 常见的教学设计

或许因为“表面积”是小学阶段首次对立体图形进行比较深入的学习研究，或许是几何知识的教学能够让学生在课堂上动手操作，充分发挥学生学习的主动性，因此不少老师纷纷对这一内容加以特别关注和研究，也就出现了许多关于这一内容的公开课。

当然，这些公开教学在经历了集体备课、反复试教的基础上，集众人的智慧于“一身”，课堂上或多或少会呈现出一些“亮点”，但他们的教学环节却仍使人感到“似曾相识”。这些课一般有以下几个环节：首先是复习。通过复习长方体和正方体“面”的特征，为学生学

习立体做好铺垫。其次是新授。揭示表面积的定义，呈现教材中的例题，让学生根据前面复习中的提示，通过操作学具尝试解决问题。……可以顺利地总结出长方体和正方体表面积的计算方法。剩下的时间就是进行多层次、大密度的巩固练习……达到熟练掌握、运用公式的目的。……因此，像这样“长方体和正方体表面积计算”的教学，仅仅是让学生知道长方体和正方体表面积计算公式、利用公式解答书后习题而已。

3. 新的思考：“长方体、正方体表面积”教学最重要的价值是什么？

怎样才能提高学生对物体表面积的整体认识？对于学生认识过程中的障碍难道只能通过大量的练习、强化记忆才能扫除吗？这些问题归纳起来其实就是，“长方体、正方体表面积”教学最重要的价值是什么？

小学数学作为一门基础性、工具性学科，最根本的价值在于促进学生主动发展，为学生今后的成长和发展奠定扎实的基础。以几何初步知识的教学为例，学生不仅要理解和掌握几何图形的一些特征和计算公式，而且要在这一学习过程中，学会研究、解决某些特殊几何图形问题的基本方法。学生掌握了这种方法，就具备了解决其他几何图形问题的基本能力，为进一步的“创造”提供基本条件的准备。也就是说，以长方体和正方体为载体进行表面积教学时，不仅仅要让学生理解和掌握长方体和正方体这两类特殊物体的表面积计算方法，更重要的是使学生沟通平面图形与立体图形的关系，渗透转化的思想方法，学习解决一类问题的基本方法，培养学生抽象与概括的意识与能力。因此，首先对教材进行了处理：改课题为“物体表面积计算”，在教学中为学生提供更多的学习载体，除长方体和正方体外，增加圆柱体、三棱柱等生活中常见的物体，围绕“糊纸盒”展开教学，引导学生从整体认知的角度理解“表面积”的含义，掌握物体表面积计算的一般方法。（后文将引用此案例的部分过程实录。）

我们可以看到，这位教师所设计的教学目标超出了教材原先的要求；而她之所以敢于这样做，是因为她看到了这一部分内容所反映出来

的更广阔的数学世界（人类精神文化世界的重要部分之一），而不是仅仅看到一个封闭的数学世界；同时，她还力图带领学生进入这种开放的数学世界，并在参与形成新知识的过程中，在更高层面创造性地理解数学知识，而其基础就是个体根据现有经验就能够理解的“糊纸盒”等活动。

（二）开放教学资源

1. 开放教学资源的方法

（1）开放教学资源的依据

在传统教学中，教学资源主要限于教材；如果说要在此之外有所拓展，那就主要靠教师个人的积累、寻觅和组织了。但是，一方面，如果教师着力维持的是一个稳定的知识世界，他在搜寻教材之外的教学资源时也会以此为目的，而难以将其作为通向更开阔的文化世界的“窗口”；另一方面，经过教材的编写和教师精心备课后，最终呈现在学生面前的可能主要是一个封闭的学科世界；学生自己的已有经验、他们在课堂上形成的新思考难以被看作教学资源，而更多地被这个封闭世界中的预定标准所裁度，或得到赞许，或得到阻止，或通过赞许的方式来阻止（如“淡淡地滑过学生思维世界”的指导如何驳“读书无用论”的作文课），最终被导入预定的框架之中。当然，在这种封闭的教学思路背后，就是我们曾经讨论过的传统知识观、价值观和过程观等因素；它们使得教师难以在预定的学科体系之外发现更有价值的教学资源。

但是，当我们理解开放教学的必然趋势和应有价值之后，我们就有可能突破传统思想的束缚，力图使学科世界既向学生之外的广阔世界（如现实生活世界、网络虚拟世界）开放，也向学生内在的、具有无限可能性的精神世界开放——即对外开放与对内开放，并由此让学生丰富的内在世界与广阔的外在世界沟通。有了这样的追求，我们才有可能关注到开放教学资源的内在依据：人类精神文化世界与学生个人经验世界，都是创建开放的学科世界所必需的。从人类精神文化世界这方面看，作为其典型代表（仅仅是代表、而不是代替）的学科有着多方面的

潜在价值。每个学科对学生的发展价值，除了增加学生知识之外，更重要的则是为学生理解和改变他所在的世界、形成和实现自己的意愿提供不同的路径和独特的视角、发现的方法和思维的策略、特有的运算符号和逻辑；提供一种惟有在这个学科的学习中才可能获得的经历和体验；提升独特的学科美的发现、欣赏和表达能力。惟有如此，学生的精神世界的发展才能从不同的学科教学中获得多方面的滋养，在发展对外部世界的感受、体验、认识、欣赏、改变、创造能力的同时，不断丰富和完善自己的生命世界，体验丰富的学习人生，满足生命的成长需要。从学生个人经验世界这方面看，“学生进入教学的初始状态，是教学能否对学生发展起真实、有效作用的基础性资源，也是课堂上师生交互作用的起点；学生在课堂活动中的状态，包括他们的学习兴趣、积极性、注意力、学习方法与思维方式、合作能力与质量、发表的意见、建议、观点，提出的问题与争论乃至错误的回答等等，无论是以言语还是以行为、情绪的方式表达，都是教学过程中的生成性资源；通过教学后学生呈现的变化状态，则是评价性资源和下一个教学流程的基础性资源。”^①

其实，当我们体会上面所说的学科育人价值、人类精神文化世界和学生可以提供的教学资源时，就应看到这些资源的价值都是在教学过程中得以实现的。人类精神文化世界之所以会成为一代又一代人取之不尽的智慧源泉，首先就在于它能被用于具体的、创造性地理解知识和运用知识的过程之中；没有主动理解和运用知识的人，人类精神文化世界的丰富内容就等同于沙漠中难以计量的沙粒，难显一丝生命的绿色，甚至走向衰亡（那些濒临灭绝的文化遗产已经表明了这一点）。同样，学生个体经验世界的独特内容，之所以能够不断获得意义、生成新的内涵，主要就在于它在与其他人的经验世界、与整个人类的精神文化世界不断沟通；没有这种沟通，个人的经验世界就成为狭隘的枯井，使人的生命逐渐失去光彩。也就是说，丰富的人类文化内容、独特的个体经验世界，只有在具体的教学过程（或学习过程）中才能生成意义和价值，才能成为教学资源；而居于这一过程核心的、最重要的因素，就是学生个体。当然，在这种价值得以生成和实现之前，教师作为专业的教育工作者，能否在其处于潜在状态时就有充分清醒的理解，将在很大程度上决

^① 叶澜：《重建课堂教学过程观》，《教育研究》2002年第10期。

定教师是否会成为开放教学资源的有心人。

(2) 开放教学资源的方法

①在设计教学时，既要形成“弹性化的教学方案”^①，也要通过师生的努力去开发更多的学习资源。

“弹性化的教学方案”是为了给学生的主动参与留出时间与空间，为教学过程的动态生成创设条件。在教学方案中，要精心设定教学目标，但教学的目标并不局限于认知，它还涉及到学生在这节课中可能达到的其他目标，诸如情感、意志等构成其生命整体的因素。目标的设定要建立在对教学内容和学生状态分析、对可能的期望发展分析的基础上。目标有“弹性区间”，这既是为了顾及学生之间的差异性，也考虑到期望目标与实际结果之间可能出现的差异；过程的设计也要有“弹性区间”，可以通过不同的作业、练习、活动来体现。

同时，教师要主动开发其他教学资源，也要发动学生主动搜寻相关资源。这就有可能突破一节具体的课，而将课内与课外、知识结构的形成与对各种问题的探究等因素有机结合起来；例如，通过上网、到图书馆查询相关资料，通过自己的设计制作更好的教具等。在《沉浮的秘密》一课的教学中，一位教师作了如下设计：取四个乒乓球，1号球里面装了一小部分砂，2号球里面装满了砂，3号球里面装满了水，4号球里面是空气。老师先让学生用手掂一掂4号球（装满空气）和2号球（装满砂），然后将这两个乒乓球放入水中。学生通过实验观察，得出结论：一样大小的物体，轻的浮在水面，重的沉入水底。然后又进一步研究“物体的轻重和什么比较”这个问题。学生把四个乒乓球同时放入水中，观察到：装满砂的乒乓球沉入水底，装满水的乒乓球悬在水中，装空气和少许砂的乒乓球浮在水面；并且还看到：装了少许砂的乒乓球浮出水面的部分少，装空气的乒乓球浮出水面的部分多。通过讨论，最后明白：物体的轻重应和同体积的水比较，才符合物体在水中的沉浮规律。^②这个成功的教学过程得以顺利完成的关键因素之一就在于教师设计出的这四个不同的乒乓球。它们向学生展示了比较完善的实验设计思路和严密的推理过程，而这些正是科学方法的重要组成要素。当然，如

① 参阅叶澜：《重建课堂教学价值观》，《教育研究》2002年第5期。

② 李春莲：《沉浮实验的巧妙教具》，《小学自然教学》1999年第3期。

果这些教学材料能够让学生设计出来，则其教育效果将更佳。

②在教学过程中，关注学生在活动中不断涌现出来的新思考。

组成教学活动的各种因素本身有多方面的性质；当这些因素被协调起来组成教学系统时，有的性质被利用，但是，许多其他的性质就被屏蔽起来了；一旦有机会，这些性质就可能发挥作用。当学生开始投入到教学过程中时，其经验中的与教学内容直接联系的部分可能被激活，而其他部分可能就被暂时屏蔽起来，潜藏在他的记忆之中；但是，在随后的活动中，受到教师的一个问题、一个眼神的暗示，或被同学的一句话、一个动作所激发，或者被其他的什么现象所吸引，他的经验世界中的其他知识、情感或印象就可能浮现出来，影响着他在课堂上的表现，也影响着整个课堂。同时，学生不同的经验背景使得他们形成了不同的思考方向和思维敏捷度，而教师呈现教学内容时的语调、面对不同学生时的不同表情就使不同的学生（如优生和成绩不良的学生）产生了不同的情感感受。这些不同的思考方向、思考速度和感受，就是在学生的各种经验与教师展现出的各种因素（教学内容、姿态等）之间相互作用而生成的新因素。教学活动中不断出现的新因素又在不断地改变着教学活动本身的格局，因为教学活动是一个系统，新因素一出现就可能影响着整个系统和各个因素的表现、性质和后面的发展过程。这就好比“在一个橡皮场景中攀登制高点。每攀登一次，整个的橡皮场景就会变一次形。”^①更重要的是，这些新因素及已有的因素可以相互激发而生成更多的新因素，这就使得整个系统永远处于变化之中。如果我们主动关注学生在活动中不断涌现出来的新思考、新经验，使之成为教学资源，那就有可能使教学活动充满师生的生命活力；反之，即使我们不去关注这些新因素，它们仍然在起着作用，只不过很有可能造成失控的混乱局面，因为我们放弃了主动关注和把握它们的机会。

当然，对于一位具有开放思想、不断追求卓越的教师来说，上面所说的设计、实施过程还与教学之后的反思、重建紧密结合在一起。这样，他在每一节课、每一天的工作、与每一位学生的交往之中，都有可能不断发现教育资源，并善加利用，使自己的工作境界和学生的生命境

^① [美] 米歇尔·沃尔德罗普著，陈玲译：《复杂》，生活·读书·新知三联书店 1997 年版，第 362 页。

界都不断得到提升。

2. 开放教学资源的实例

案例 4.2

“物体表面积计算”（续上例）

教学过程实录

师：同学们，我们外出买东西时会发现：如今很多商品的外面都有一个漂亮的包装盒。它是用来保护和美化商品的。今天这节课我们就来讨论一个与包装盒有关的问题。

出示问题：

纸盒厂接到一份生产订单，要按照样品（即长方体、正方体、三棱柱、圆柱体）生产一批纸盒，做一个纸盒至少要用多少纸（粘贴、接缝处忽略不计）？你打算怎么解决这个问题？解决这些问题分别要知道哪些条件？

师：问题的要求大家都清楚了吗？

下面分小组活动，在每一组的桌面上都有四个纸盒样品，每人从中选择一个纸盒，围绕问题进行思考，在独立思考的基础上进行组内交流。

（在小组活动中，学生每人选取一个纸盒样品进行思考，教师巡视并参与小组活动。活动时间 10 分钟。）

师：我发现，已经有几个小组想出了解决问题的办法，请他们先来介绍一下。其他小组的同学要仔细听，想一想：他介绍的方法对吗？还有别的方法吗？这种方法能不能用来解决其他物体的问题？

生 1：我研究的是长方体纸盒，它的 6 个面都是长方形，只要先测量出长方体的长、宽和高，再分别求出它 6 个面的面积，最后把它们都加起来就是这个纸盒的用料面积。

生 2：我有补充。长方体的 6 个面不仅是长方形，而且相对面的面积相等，所以只要先求出上面、前面和左面 3 个面的面积，用上面的面积 $\times 2$ + 前面的面积 $\times 2$ + 左面的面积 $\times 2$ 就能够求出 6 个面的总面积。

师：（板书）长方体： $S_{上} \times 2 + S_{前} \times 2 + S_{左} \times 2$

师：这种方法就比前一种方法要简单。那么如果先求出下面、后面和右面这3个面的面积，可以吗？

生1：可以，只要先求出长方体6个面中任意3个不同的面都可以。

生2：我认为，也可以先求出长方体三个不同面的面积总和，再乘以2。

师：(板书) $(S_{上} + S_{前} + S_{左}) \times 2$

师：这种方法你们同意吗？

生：(齐) 同意。

师：还有谁愿意来介绍？

生1：我研究的是正方体纸盒，它和长方体一样，也有6个面，而且它6个面的面积都相等，因此只要先求出其中一个面的面积，再乘以6就可以了。

师：(板书) 正方体： $S_{一个面} \times 6$

师：真不错！他由长方体想到了正方体，用非常简便的方法就解决了问题。还剩下圆柱体和三棱柱两个纸盒，有没有解决的方法？

生1：我研究的是三棱柱纸盒，它一共有5个面，上下2个面是三角形的，另外3个面是长方形的，可以先分别求出这5个面的面积，再把它们加起来。

生2：我发现三棱柱上下2个三角形的面积是相等的，所以不用把2个三角形的面积都求出来，只要求出其中的一个再乘以2就行了。

师：(板书) 三棱柱： $S_{上} \times 2 + S_{左中右}$

生1：我还发现三棱柱侧面的3个长方形中有2个是一样的，可以用其中一个面的面积 $\times 2$ + 另外一个面的面积。

生2：你怎么知道它们的面积是一样的？

师：对呀！你怎么来证明的？(后文将继续)

在这一段教学中，教师显然营造了比课本更为开放的数学空间。学生面对着多种选择来展开研究，这就意味着他们可以从不同角度来探讨同一个(类)问题。更重要的是，开放的导入和积极的鼓励，促成了学生积极动脑动手，于是，针对相同的物体出现了不同的思路，针对不同的物体又出现了类似的思路；所有这些表面现象，因为有了学生的主动

参与而具有了新的意义（从这个角度说，每个学生都是知识意义的创建者），也就为课堂贡献着宝贵资源。我们还将从后面看到，有了学生主动创生出来的学习资源，他们自主得出新的知识结构，也就有了更为坚实的基础。

（三）开放组织形式

1. 开放教学组织形式的方法

（1）开放教学组织形式的依据

几乎每一本教学论著作都会谈到教学组织形式，因此，我们在这里不必重复个体学习、小组合作学习、全班学生等几个层次的组合，也不必介绍分组时所应考虑的各种维度。我们想提出的观点是：为了让这些组织形式成为开放教学的有机组成部分，有必要使这些组织形式在发挥各自优势的基础上，形成逐步开放学习视野、逐步提升学习境界、促成更多创造性思维的格局。

与开放教学相比，传统教学的最大局限就在于它一直在维持和传授着封闭的知识体系。在这种情形下，无论采用的教学组织形式有多少花样，无论同学间的争论多么激烈，无论课堂上的笑声是多么欢快，都有可能使学科世界潜在的发展价值难以充分发挥出来。相比之下，开放教学需要借鉴和利用传统教学中的诸多组织方式，如小组合作学习以及它与其他组织形式的搭配；但是，最重要的是，这些组织形式是用来更深入地敞开学生个体的思想、更透彻地发掘知识的育人价值——这就是开放教学组织形式的依据。因此，不能仅仅是为了活跃课堂气氛而采用多种组织形式，而应使组织形式服务于学习活动。从纵向的时间维度看，前一阶段的学习要为后一阶段打下基础，而后一阶段的思考要尽量超越前一阶段，跃升到更高境界，而非简单地重复或平面地延伸；从横向的参与者角度看，一个同学的创意、甚至是错误，应该成为其他同学进一步学习的资源，从而使其他学生的思考、探究能够尽量超越前面的同学。

(2) 开放教学组织形式的方法

①教师要以平等的态度、欣赏的眼光看待每一位学生的主动思考，即使他的想法出现了偏差或错误。应该看到，如果学生有了独立的主见，这就意味着他在尝试着超越已有的经验世界；即使某个学生出现了某种错误，这也意味着他原有的知识结构或正在建立的知识结构中有一个问题空间被敞开了——如果能够通过反思或讨论促使他自己主动改正这种错误，那么，这一问题空间也就成为他的发展空间了。不仅如此，一个同学出现创意或错误，如果教师认为它确实有价值的话，就应该让他起到激发更多学生思维的作用。这样，学生在课堂中的活动与回答就不仅仅是对教师教的配合，而更是他们对教的过程的积极参与，也是学科世界不断创生的不可缺少的资源。

②教师还要善于将学生中已出现的有价值的信息转化为其他同学共享的学习资源，包括一个可能出现的错误、一句精彩的发言。教师在教学过程中的角色，不仅是知识的“呈现者”、对话的“提问者”、学习的“指导者”、学业的“评价者”、纪律的“管理者”，更重要的是课堂教学过程中呈现出信息的“重组者”。学生动起来了，绝对不意味着教师无事可做了，而是意味着教师要在收集处理这些信息的水平上，做只能由教师来完成、也应该由教师来完成的更高水平的“动”；通过教师这一层面的“动”，形成新的、又具有连续性的兴奋点和教学步骤，使教学过程真正呈现出动态生成的创生性质。要知道：学生的主动活动难以自发推进教学过程；没有教师这个“重组者”角色的重要作用的主动发挥，就不可能有高质量、有效的互动，学生将可能变成散沙一盘，教学也失去了它的意义。^①

③此外，还应该教育学生学会倾听别人的话语，从中捕捉有价值的信息，并在此基础上主动拓展更大的思想空间。在组织小组活动时，可以通过组内合作、组间竞争的方式促使同一小组的同学相互帮助、相互理解、共同形成更好的学习成果；在组织全班活动时，通过合适的激励手段引起后来学生超越前面学生的进取心态，由此完善个人和集体的学习成果。

^① 叶澜：《重建课堂教学过程观》，《教育研究》2002年第10期。

2. 开放教学组织形式的实例

(1) 《春燕》^①

在课堂上如何让教学组织形式更好地服务于学习？我们可以从一段教学过程中得到一些启发。

表 4-2 一段教学过程记录

教师语言	学生发言	
	先对前面同学的发言 提出意见（评）	再发表自己的见解
请一位同学根据预习要求概括文章主要内容，其他同学作要点记录。	生 1：	写了春燕准确预报天气的事。
	生 2：概括太简单，别人根本不知道文章大致内容。	课文不仅写了春燕在大风来临之前，村里的老爷爷、老奶奶突击抢收苹果时准确地预报天气情况，还写了她为了集体财产的安全半夜在青石岭观测天气。
	生 3：我同意第二个同学意见，补充第一位同学的发言。	春燕半夜在青石岭观测天气证明她很有责任感。这篇文章的重点内容不可以漏掉。 春燕能准确预报天气，也反映出这个红领巾气象哨小组长工作能力很强。

^① 选自吴玉如：《提高阅读教学中课堂讨论实效性》，载于吴亚萍、吴玉如主编：《“新基础教育”发展性研究专题论文·案例集》，中国轻工业出版社 2004 年版，第 126～127 页。该段教学过程的执教者是上海市洵阳路小学郑煜老师。

	生4：以前学习写人文章时知道，概括写人文章的主要内容时，应该把人物的品质也概括进去。	我认为春燕的品质不光是有责任心，工作能力强，还应加上她有关心热爱集体的好品质。
	生5：通过刚才几位同学的发言，加上我自己的思考，我重新概括了一下这篇文章的主要内容。	这篇文章主要写了强热带风暴预报不到一小时，青石岭的老人们迫不及待地抢收苹果。春燕及时赶到，准确地预报了青石岭地区的天气。晚上她不放心，又上山观测天气变化。通过这两件事，文章反映了春燕工作能力强，能准确预报天气。她对工作认真负责，对集体非常关心、热爱。
在个人发言的基础上取长补短，最后一位同学比较准确、完整地进行了概括。他们善于仔细倾听别人发言，补充自己的意见，或赞成或反对，说得不错。希望大家向他们学习。		

在这一片段中，教师话语不多，仅有三次，分别是提出要求、及时点拨（将个人发言中的问题用来激发全班投入讨论）、总结讨论。可以看到，课堂上教师与学生个体的互动和学生之间的互动有机地结合在一起。更重要的是，经过教师长期的努力，学生学会了在倾听别人的基础上，尽力提出更全面、更高水准的观点；这样，课堂上的教学组织形式就不是让同一层面信息以不同表现方式表达，而是尽力促使课堂不断生成更高境界的学习内容。

(2) “物体表面积计算”

案例 4.3

“物体表面积计算”（续前例）

教学过程实录

生1：我把三棱柱的5个面都剪了下来，这2个长方形的面完全重合。

（举起自己的学具给大家看）

生2：我发现这个三棱柱上下2个三角形都是等腰三角形，所以侧面的这2个长方形是一模一样的。

师：你们观察得真仔细，也很会动脑筋。不过，怎么没有人介绍圆柱体纸盒呢？是不是遇到了什么困难？

生：（急切发表意见）圆柱体的侧面是圆滚滚的，怎么求啊？

师：是啊！另外3个纸盒每一个面都是平平的，只有圆柱体的侧面是桶状的，圆滚滚的，有没有什么好办法可以把它变成平的呢？可以小组讨论一下。

（在小组活动中，学生们针对圆柱体进行思考，教师巡视时发现有一个小组用剪刀把圆柱体剪开，立刻暂停小组活动，组织讨论。）

师：我发现有一个小组已经找到了好办法，请他们来介绍一下。

生1：我们把圆柱体的侧面用剪刀剪开，就变成了一个长方形（展示给大家看）。这样，求圆柱体纸盒的用料，就是求出一个圆的面积 $\times 2$ 再加这个长方形的面积。

师：（板书）圆柱体： $S_{上} \times 2 + S_{侧面}$

师：这真是一个好办法！想一想，除了用剪刀剪，还有其他方法吗？

（继续以小组为单位讨论。学生小组活动，教师巡视。活动时间3分钟。）

师：大家又找到了不少好办法，谁愿意来介绍一下。

生1：我们把圆柱体的侧面压成扁的，它也变成了一个长方形，用这个长方形的面积 $\times 2$ 就求出了侧面的面积。

师：为什么要把长方形的面积 $\times 2$ 呢？

生1：因为我们把圆柱体的侧面压扁后，就是2个重叠在一起的长方形。

生2：我们用的是滚的方法，把圆柱体放在纸上滚一周，它的侧面也是一个长方形。

师：以后，我们再遇到像圆柱体这样侧面是桶状的物体，也可以用剪、压、滚的方法，把它变成平面的。

刚才我们求了纸盒的用料面积，其实就是求了这几个物体的总面积，这也叫做物体的表面积。（师板书：物体的表面积）

师：（指着黑板上的公式）每一种物体，我们都通过自己的研究，总结出了它的表面积公式，4种物体就有4个公式，这太麻烦了。仔细观察一下，能不能把这些公式概括在一起？再小组讨论一下。

（学生小组活动，教师巡视。活动时间3分钟。）

师：有什么发现？

生1：我们小组发现，长方体、正方体和三棱柱这3种物体的表面积也可以分成上下面的面积和侧面积两部分，用 $S_{上} \times 2 + S_{侧面}$ 的方法求出它们的表面积。

师：你们同意吗？

生：（齐）同意。

师：既然这种方法这么重要，这么具有普遍性，那么侧面积怎么求呢？

生1：用长 \times 宽。

生2：哪来的长和宽啊？

生3：用底面周长 \times 高。

师：对，拿圆柱体来说，现在长方形的长就相当于原来圆柱体的底面周长，它的宽就相当于原来圆柱体的高，长方形的面积等于长 \times 宽，圆柱体的侧面积就是底面周长 \times 高，长方体、正方体和三棱柱也同样如此。

（师板书： $S_{侧面} = C_{底面} \times 高$ ）

师：（总结）在计算物体表面积时，我们可以根据物体的特征来解决问题，也可以用侧面积+底面积的办法来加以解决。想一想：除了做纸盒外，生活中还有哪些问题是与物体的表面积有关的？在解决这些问题时，要注意些什么？我们下节课来交流。

这一段教学表明：小组合作学习，应该完成个人难以完成的学习任务，而不是随意让学生形式化地活动一下。确实，圆柱体的侧面积不好求，统一的公式不易找；如果一个人持续独立地想，可能会浪费很多时间。所以，教师及时地把这样的“思想包袱”甩给学生，让他们自己主动探究如何解决这一问题。后来，一旦发现学生中出现了一点创意，马上将小组活动转化为全班活动，使之成为大家共享的教学资源。——由此也可看到，学生在学校里得到的教育条件，既包括系统的课程、有素养的教师，也包括共同学习的同学，以及由师生共同组成的学习共同体。如果没有充分发挥这种学习共同体的作用，而仅仅是将课本内容平铺直叙地展现，或者仅仅组织“单兵作战式”的个体学习和教师与学生个体的互动，就可能使这种教育条件难以充分发挥作用。

（四）开放教学评价

1. 开放教学评价的方法

（1）开放教学评价的依据

评价，主要是指对人或事物价值的衡量、评定；这就意味着：要更好地把握评价的标准、方法等因素，首要的前提就是理解“价值”。正如我们在第二章第三节所说的，我们认同价值界定的“意义说”（价值是事物向主体呈现的意义），而扬弃了价值界定的其他模式，如“实体说”（将价值等同于价值物本身）、“属性说”（认为价值是事物的某种属性，最主要的是其“有用性”）和“关系说”（认为价值是现实的人同满足其某种需要的客体的属性之间的一种关系）。因此，我们将教学价值理解为教学活动向教学主体呈现的意义，也将教学评价理解为衡量和评定教学活动对师生呈现的意义的过程。

其中，在从教学方法的角度来考虑“开放教学评价”时，我们不想系统地介绍教学评价的方法体系、历史沿革和在新的教育改革中的发展趋势，而更关注就一节课（或多节课）中的具体教学行为进行探讨。也就是说，在我们这里，教学评价更多地被作为开放教学过程中的一种手段和方法——用来吸引学生参与创建开放的学科世界、用来促使学生主

动发展；相应地，我们更多地强调教学评价向学习主体、也就是学生开放，让他们有更多机会、在更深入的层面参与教学评价，并通过这些评价活动全面参与创建开放的学科世界，在融入学科世界的过程中获得主动的认识和发展。

这种主张，也借鉴了教育评价自身的发展趋势。教育评价从无到有、从单一到多样的发展历史表明，对于教育活动的评价有着这样的发展趋势：（1）评价内容更为全面。传统的教育评价只评价学生对于预定学习内容的掌握程度，其中重点是记忆和再现的能力，后来的评价则逐步拓展到思维能力、元认知能力和自我评价能力。（2）评价过程更为开放。传统的评价模式以目标为出发点和最终归宿，组合成一个封闭的环路；后来的评价模式则将各种背景环境、外部因素都纳入评价过程，形成开放的网络。（3）被评价者更为主动。传统的评价往往将被评价者看作一个被动接受外来考察和评议的对象，而要考察的内容也是由外来评价者预先规定好的；后来的评价则逐步关注被评价者对相关评价内容、评价过程的感受、认识，乃至发展到让他们也参与到评价过程之中，从而使他们发挥更积极的作用，也更有利于他们的发展。（4）评价功能更为多样。传统的评价强调通过测验来选拔适合教育的儿童，后来的评价逐步发展到诊断问题、改进教育、以创造适合儿童的教育；这尤其体现在从终结性评价发展到诊断性评价、过程性评价的变化之中。

（2）开放教学评价的方法

就本处所讨论的主题而言，传统的教学评价在评价内容、评价参与者、评价过程等方面表现出明显的封闭性，即：评价内容往往是预定的，学生在教学活动中生成的资源被忽视；评价活动往往是教师单方面进行的，学生并不需要对评价标准和过程有更多反思和参与；评价过程往往有固定的程序，不需要根据教学活动的实际作更多调整。相比之下，我们所说的开放教学评价，主要强调教学评价向学生开放，以吸引学生参与创建开放的学科世界，由此获得主动发展。具体来说，开放教学评价可以从以下几方面着手。

（1）在评价标准上，考察学生参与学科世界形成过程的程度。这集中体现了学科世界在两个方向（人类精神文化世界、学生个体经验世界——不断成长着的经验世界）不断开放的程度。对于经过精心选择和组织的学习内容，我们仍应予以高度关注，因为它是教学活动得以展开的

重要参照系；但是，我们不应将关注的视野局限于这些内容，更不能将其视为封闭的、确定无疑的学科世界，而应将其视为人类精神文化世界的一个窗口、一道风景。这样，我们就会在评价教学活动时关注：它是否将更为丰富的人类精神文化引入课堂、或者体现了这种尝试，它是否为把学生的经验世界、学生当场的思想和感受作为人类精神文化世界的新资源，它是否为学生积极参与知识形成过程提供了更多机会、更大空间；其中，尤其关键的是学生在学习过程中究竟扮演什么角色——是被动接受者，还是主动发展者（不仅仅是认识者）。

小学四年级语文考试有用“全神贯注”造句一题。阅卷时，几位老师对这个造句的答案产生了很不一致的看法。学生的造句有两种情况。一种是：“课上，我全神贯注地听讲。”“操场上，我们全神贯注地听校长讲话。”另一种是：“比赛场上，中韩女篮双方打到90平，全场观众全神贯注地盯着篮筐，希望郑海霞这关键的罚球能够空心落网。”“星期六晚上，尽管我们家人多声杂，大彩电一直开着，姑姑还是在台灯下全神贯注地算数学题。”这道题6分。争论的情况是：一种意见认为，这些句子都是正确的，都应该给满分。另一种意见认为，两类句子水平相差很大，都给6分不合理；前者应适当扣1、2分。^①如果采用传统的评价标准，我们可能会赞同第一种意见；但这显然不利于引导学生在学习语文时关注自己的真实体验、关注有个性的表达方式。不过，这并不意味着采用新的评价标准只有第二种选择，因为后者可能会造成对前一类学生的不公平。在我看来，还可以有第三种选择，即两类学生都得满分，但第二类可以再给附加分、奖励分，甚至可以专门加10分、20分，并向全体学生说明这样做的理由；这样，可望借助一两个句子来展现学生的学习世界，欣赏其中的优点，鼓励学生更主动地掌握和运用语文知识，更积极地参与创建属于他们的语文学科世界。

②在评价主体上，兼顾教师评价、学生个体自我评价和学生之间的相互评价。显然，要考察和衡量学生参与创建学科世界的程度，仅仅凭教师一方面的评价是不够全面的。若能使学生也成为评价主体，并形成多种组织形式（个体评价、相互评价、小组评价、全班评价），那么，我们就可以从多个方面、多个角度出发对教育活动进行更全面、更客

^① 王有声：《教研组内的一场争论》，《天津教育》1997年第1期。

观、更科学的评价；不仅如此，学生由原先的评价对象成为积极的、多种组合方式的评价主体，他们在进行评价的过程中，不再处于过去单纯的被动状态，而是处于一种主动的积极参与状态，充分体现他们在学习活动中的主体地位。这将为他们以更多样的方式、更全面的内容、更深入的思考参与创建开放的学科世界不断创造更多空间，使他们通过切实可行的途径逐步形成更为成熟的主动发展意识和能力。可以看到，教学评价向学生自我评价和相互评价开放，其实是从评价主体角度向学生内在可能世界开放。这种内在的可能世界是创建开放的学科世界所需的关键资源，因为，没有学生的积极参与，无论多么丰富的精神文化程度都将丧失意义——对于具体的学生个体而言，没有意义的知识就等于没有知识，甚至比没有知识更糟糕，因为他的心灵可能已经被污染，他的习惯可能已经变坏。进一步看，这种内在的可能世界也是人类精神文化世界不断得以丰富和提升的资源；经过学生个体的自我反思和相互评价，它们在实现与人类精神文化世界的创造性沟通的同时，也在成为后者的新鲜资源。

③在评价程序上，让学生参与对学习活动的反思。这包括让学生参与学习目标的制定、学习过程的监控和学习结果的反思，并将这些环节相互结合。具体来说，可以从教学活动准备、展开和结束后的反思等几个环节考察学生的参与程度，包括参与教学评价的程度。A. 在具体的教学活动开始之前，学生是否有自己的学习计划与准备？学习计划涉及对学习目标、学习内容、学习方法、时间、相关资料来源等方面的安排，准备则涉及学习工具、精神状态等方面的调整。B. 在具体的教学活动展开过程中，学生是否能清晰地意识到自己的学习方法和学习状况？这涉及到学生对正在经历的学习任务、进展、自己对学习内容的理解、学习方法等是否有明确的感受和理解，还涉及到对自己事先所作计划与准备的反思和调整。C. 在结束教学活动后的反思过程中，学生是否能对自己在学习过程中的表现有尽可能全面、准确的自我认识？至少，是否有努力作出这种反思的尝试？在每一学科的学习中，若要进一步深入地参与创建学科世界，就需要在此环节对自己的学习状态、方法和学习结果作出尽可能准确的评价。当然，这里还需要与教师就其知识、技能、习惯、态度、人格成就等所作的评价结合起来，以免学生的评价过于片面、浅显；但是，重视评价学生对教学过程的参与程

度，应是这种结合的关键。

④在评价技术上，将复杂的指标和技术融合于具体的教学行为中，在看似简单的教学行为中渗透综合的视角。在探讨教学评价时，我们往往会看到许多系统而复杂的指标体系，还有精确而有难度的评价技术；这些体系和技术也许非常科学，但对于一位每天要进课堂的教师来说，可能过于繁琐。例如，在教学过程中，可以采用问答、课堂练习、教学日记、实验操作等方法，考察学生在学习过程中的主动性，独立思考与认真程度，解决问题的能力及与他人合作交流的能力；如果有时间和精力，还可以组织一些测试、系列访谈、竞赛活动等来评价。我们主张，首先要理解相关教学观念、形成自己的教学思想；在此基础上，关注到这些复杂的指标和技术，但又不为它们所困——最重要的方法就是看透这些指标和技术背后的思想。

就本书而言，这一思想就是让学生积极参与创建开放的学科世界，形成主动学习的心态和能力。把握了这一思想，我们就可以在教学活动中，针对具体的教学行为，渗透综合的视角，看出其中丰富的内涵。例如，上面所说的一切指标和技术，都是为了衡量学生学习状况；教师若能在日常教学中对学生情况有全面而深入的了解，甚至理解每一位学生个体的认知风格、学习态度、学习能力，就有可能在短暂的瞬间判断出课堂教学行为所蕴涵的价值，透过学生的一个眼神、一句话、一个动作或在一个题目上的其他表现，看到学生的内在经验世界，看到它与外在的精神文化世界的联系，并进而选择好合适的教学方法，促使学生反思和评价自己的学习情况，促使课堂生成更多有价值的资源，让学生更为积极地参与创建开放的学科世界。（从这个角度看，主张“借班上课”以进行教学比赛、教学展示的领导或教师，要么是不懂教育的真谛，要么就是在清醒地牺牲教育的真谛；或者，他们真的认为教师有此神通，能在短时间内充分了解所有学生的学习状况。）

需要说明的是，我们在此主要是就各学科教学中共通的一些方面进行讨论；至于更为具体的方法，还需要根据各学科的实际创造性地探索。例如，为了提高学生数学思维自我评价水平，由此培养学生数学思维品质，可以引导学生在教学活动展开过程中作如下尝试：分析数学思维过程，梳理数学思想方法的来龙去脉；引导学生回顾总结思维策略，反思数学基本思想方法；引导学生重新剖析问题本质，对问题进行推导

引申；引导学生剖析解题方法的实质，优化解题过程；引导学生剖析作业错误、受挫原因，深刻理解数学基本概念和原理。^①再如，可以让学生对自己和同学进行更系统的评价——这就需要教师在开放教学的思想 and 策略上有更多探索。有一位化学教师就在组织相关学习、总结学习方法的基础上，引导学生自我评价。他提供了一个评价表（如果这份评价表是通过学生参与而形成的，效果可望更好——引者注），并要求学生对同桌和自己作尽可能客观公正的评价。该表如下。^②

表 4-3 学生自我评价表

评价内容 评价对象	分析问题的思路	实验操作技能	探究能力	表达交流能力	合作精神	参与意识
同桌的表现						
自己的表现						

再如，根据教学计划，确定不同阶段的教育重点和评价重点。有老师提出，在数学教学活动的的评价中，可以区分几个学段。第一个学段考查学生是否积极主动地参与数学学习活动，是否乐意与同伴进行交流与合作，是否具有学习数学的兴趣；第二个学段重点了解学生思维的合理性和灵活性，考查学生是否能够清晰地运用数学语言表达自己的观点；第三个学段要求评价学生参与数学活动的程度、自信心、合作交流意识，以及独立思考的习惯、数学思考的发展水平，通过估算，正确思考在什么情况下应该使用哪个规则解决问题的能力。^③鉴于各科教学都有自身的特殊性，这里就不再作更多展开了。

2. 开放教学评价的实例

当我们开始关注将教学评价面向学生内在的可能世界开放时，我们就会看到许多适应新的教改趋势的努力。例如，采用发展性评价，因为它的宗旨在于促进学生发展，其评价内容可以多元化、评价过程与教学并行，且以定性评价为主、以定量评价为辅；相应地，设计新的评价标

^① 何正康：《提高学生数学思维自我评价水平的策略》，《数学教学研究》2004年第2期。

^② 徐秧银：《课堂教学中的自我评价》，《陕西教育》2004年第5期。

^③ 田生青：《改进评价制度，促进学生发展——谈学生学习数学课程的评价》，《青海教育》2003年第11期。

准、评价工具（如几种表格），搜集评价资料，形成进一步发展的计划。不过，在这里，我们更愿意从一位初中语文教师对作文教学改革的过程中思考：如何逐步向学生开放教学评价，促进学生积极主动地参与创建开放的学科世界。

这位教师在看到介绍行动研究的资料后，于1996~1997年借鉴其中一种研究模式，在自己所任教和担任班主任的班级中进行了为期三年的初中作文训练指导方法与技巧的探索，取得了较为明显的效果。本研究实施之初，她所教的班级为初一新生班。经过一段时间的观察与了解，她发现，虽然学生在小学阶段已初步掌握了记叙文和简单应用文的写作能力，但无论学习成绩优良的学生，还是学习有困难的学生都存在着一些通病：害怕作文，写作时思路不够开阔，常常找不到词汇表达自己的意思，作文的篇幅短、容量小，容易出现词藻堆砌，结构和句式变化不多，缺乏创意，不能表达自己的见解，而且不会修改作文。这些通病，部分是学生身心发展局限所致，部分是缺少有效的作文指导造成的。她决定以作文教学作为研究起点，通过行动研究，探索更为有效的指导方式和技巧，使大部分学生在初中三年里基本上解决作文问题，为他们以后进一步学习和走向社会奠定必需的语文基础能力。确定研究起点之后，从初一第一学期期中开始，她有规律地撰写研究日志（一般每周记录一到两次），并注意收集本班学生的作文文献资料，如试卷、作文作业、校刊或征文作品、手抄报作品、演讲发言稿等，作为制订行动策略和考察行动效果的依据。其中一个案例是：为了让学生的作文能力提高得更快一些，使每一次作文都能成为学生写作进步的台阶，她决定尝试让学生参与作文评改。（下面的标题为引者所加。——引者注。）^①

案例 4.4

初中作文教学的三次改进

1. 第一个尝试：让学生掌握作文讲评四步骤

布置作文，写作前的指导虽然很重要，但我觉得作文的评改更重要。既然作文本上的评语作用不大，那么干脆就“权力下放”，把作文批改放进课堂，设法引起学生对修改作文的兴趣。我设计了作文讲评的四个步骤：（1）复习写作基础知识，回忆作文训练目标和作文

^① 李萍：《初中作文教学之行动研究》，《山东教育科研》2001年2/3期。

指导要点；(2) 习作展示；(3) 学生讨论，指出优点，并提出修改意见；(4) 作文修改。第一步可使学生既温习写作知识，又明确评价标准，使评价有据可依。第二步通过优秀习作展示，巩固其写作自信心，提高写作兴趣。第三步使学生主动参与评价，提高他们的评判能力、审美能力。在这个过程中进一步明确写作要求，为修改作文作准备。在第四步，习作者根据同学意见修改作文，其他同学按讨论过程中提出的要求，修改作文。

2. 第二个尝试：让学生书面记录评改意见

第一个尝试之后，学生反应热烈。他们在讨论中发现了不少优缺点，并能针对作文的不足提出许多较有价值的修改意见。被展示的习作通过修改，作文出色了许多。但经过几次讲评讨论课后，我发现：多数同学能积极参与讨论，但对自己的作文，除了订正错别字之外，基本上不作改动。其中主要原因是，除了被展示习作之外，大多数同学没有书面记录，离开课堂后，就忘了修改要求，难以下笔修改。为此，我调整了作文讲评课的操作要求，让学生把对展示习作的意见用书面形式记录下来，并对照自己的作文，及时记录课堂上提出的可供自己修改作文时参考的意见。被展示作文的习作者针对别人的评判，可以作自我辩护或说明为什么这样写作，让学生在争论之中明确写作要领。

3. 第三次尝试：让学生编好写作提纲

指导策略的调整，在一些学生身上奏效，但还有不少同学的作文修改只是作了稍稍的改动，改观不大。究其原因，是学生对照写作要求，觉得相距甚远，修改等于重写，太麻烦。确实，对写作基础较差的学生，写一次已是不容易，重写更是头痛。为此，我开始强调写作前要精思，编好写作提纲。我了解到，大部分学生作文前没有计划，提笔就写，一气呵成，写到哪里算哪里。凭感觉写出来的作文，能勉强凑足篇幅，但很难符合作文要求。

起初，学生虽然编写了写作提纲，但作文的随意性还是很强。原因是多数学生编写写作提纲是为了应付老师。为此，我把提纲的讲评与修改引入课堂。要求学生在课堂内修改作文提纲，检查提纲与题目是否吻合，并把提纲写具体。教师巡视，挑出较好的提纲作示范。经过

几次训练，学生作文偏题情况大大减少，作文讲评讨论后的“修改工程量”大为减轻。学生变得乐于动手修改作文了。

从学生参与作文后的讲评讨论到参与作文前的写作提纲讲评讨论，不仅提高了学生的作文水平，也发展了学生的审美能力和评判能力。渐渐地，大多数学生都能写出一篇作品的一两句比较符合实际的评语。

这样一个逐步改进作文教学的过程，我们当然可以从不同角度获得启发，如从行动研究的方法角度、从语文学科教改的角度等；在这里，从开放教学评价的角度，我们可以看到，学生逐步获得了打开作文世界的门道，逐步参与创建属于他们的语文天地，他们也由此看到更为开阔的精神文化世界、他人的学习经验世界和自己的个人经验世界，并在这些不同的世界之间形成越来越深入的沟通。这一案例也说明，虽然采用更复杂、系统的评价标准衡量学生学习状况可能是科学的，但教师对自己学生的深入了解，在不断调整教学思路的过程中用心把握学生学习状况，更是开放教学所需要的。只有这样，教师才能真正为学生营造开放的学科世界，才能让学生也积极参与到创建属于他们的学科世界和人类精神文化世界；也只有以此为基础，系统而复杂的评价指标、评价技术才有可能获得真正的意义，否则，就可能失去其价值，甚至因其繁琐而阻碍教学改革。

结 束 语

在我国正在经历的社会转型中，个体生命价值得以凸显，个体发展空间得以大大拓展；另一方面，越来越多的个体在这个时代焕发出前所未有的生命活力，使中国社会取得了前所未有的发展。个体与社会就是在这样的生活过程中形成了更为多样的相互影响，共同构成一幅复杂场景——可以把每一位个体看作一个攀登者，而把他所参与的社会生活视为一个橡皮场景；在这样一个橡皮场景中攀登制高点，则“每攀登一次，整个橡皮的场景就会变一次形”^①，每一个攀登者随之处于新的位置和关系之中。因此，在我国实现社会转型的过程中，社会系统中的各个层面和各个方面都有可能经历巨大的变化；其中，个体自身的素质将极大地决定他在这样的社会变革过程中处于何种地位、发挥何种作用，在取得自身发展的同时，通过复杂的相互作用而影响社会发展格局，甚至“个人的行为具有全球性的后果”。^②

^① [美] 米歇尔·沃尔德罗普著，陈玲译：《复杂》，北京：生活·读书·新知三联书店 1997 年版，第 362 页。

^② 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 7 页。

越来越多的人认识到，在这样一个社会中，个体获得的自由发展空间越大，不同个体在价值观念、生活方式等方面就越有可能形成多元选择，就越有可能使得社会系统的复杂性增加。“实际上，一个社会越是复杂，其内部越是存在着对立、紊乱、冲突，那么这个社会就越应当拥有自发的和自愿的共同体联系，以弥补它的弱点。但是，除了复杂性的不断自我再生之外，对于因复杂性而造成的弱点是没有任何担保的。也就是说，如果我们想自由，就得冒自由的风险。压迫的社会是不愿冒任何风险的社会。但是这样做所冒的风险是，到时候会彻底垮台。”^① 社会系统的可持续发展有赖于合理的自组织机制，其中每个作用者的作用性质是一个关键因素。具体地说，个体发展状况已成为当代中国社会顺利实现转型和可持续发展乃至中华民族伟大复兴的一个重要因素——个体在获得更大发展空间、享受更多自由的同时，需要辨析更复杂的信息，从中作出明智的抉择，参与建设既有充足活力也有更高级秩序的社会，由此实现主动发展。事实上，人类发展史已表明，人类生活本身是没有外在终极目的的；生活的目的和内容都是通过每个人的生活逐渐生成的。在当代中国，个人的幸福生活、社会的更好发展，都依赖于具体个体的创造性参与。

作为社会系统中的一个子系统，教育、尤其是学校教育承担着传承文明、同时创造文明的重任；而这一切都要具体落实到对每一位学生个体的培养之中。我们提出，在当代中国社会这样的历史境遇之中，学校教育的这些功能更突出地体现为教会学生创建属于他们自己的生活。这就是说，要让学生学会辨析各种发展因素、从中发现丰富的发展可能性；要让他们形成合理的自我意识，有尊严地选择面向未来的发展空间；要让他们充分地理解人类已有的文明成果，充分利用各种发展资源、包括自身创造的新资源，在社会发展格局中合理地规划自己的未来生活、创建可能生活；还要让他们将对未来理想生活的憧憬转化为改造现实生活的动力与能力。

学校教育要实现这样的功能，就需要真正从具体的学生个体的角度考虑他们在学校生活中获得的成长经历。人们曾经从认识论角度，参照

^① [法] 艾德加·莫兰著，阎素伟译：《社会学思考》，上海人民出版社 2001 年版，第 72 页。

人类总体的认识过程，论述如何让学生利用各种直接经验和间接经验学习知识、形成道德认识；人们也曾尝试通过分析“经验”或“活动”的过程来揭示学生学习知识时与外界事物相互作用的内在机制，并利用这些机制促进学生发展；从本书的视角看，我们认为上述视角尚需拓展——还有必要更多地关注学生个体在其生活中所处的各种关系，关注他们通过这些关系中的各种亲历而获得的生命体验，关注这些体验对于他们建构生活意义、选择生活内容、创建生活价值的作用。因此，应重视学生个体在学校教育的各种具体场景中所面对的发展空间和真实体验，重视课程教学和班级生活^①中各种具体教育活动的系统设计、组织和实施，使学生被动的生存方式得以切实有效的改变，使他们走出现实生活，获得创建新生活的发展空间、动力和能力，以主动的生存方式开拓生活。——本书对开放教学的探讨，就是沿着这一方向所作的努力。

当然，仅仅关注学生生活中的具体场景是远远不够的。学校教育系统牵涉到非常复杂的因素，学校教育改革也是一个系统工程。为了使学生会创建可能生活，有必要就学校教育中的课程设计和实施、教育管理体制、学校教育活动的组织机制等方面的改革作更多探讨，有必要就教育所涉及的文化观念、人性观、知识观、教育本质等问题作更多探讨，也有必要就教育与社会其他领域的关系等方面展开探讨……虽然这些问题在本书中未得到更多研究，但它们不应成为与本书割裂的内容。在以后的研究中，我们将作进一步的探索。

^① 我们将在其他著述中系统探讨学生的班级生活质量。

后 记

个人的成长经历，诸多师友的无私帮助，都使我对民族的发展、尤其是中国基础教育的发展，产生越来越浓厚的感情；尤其是我从一名农村孩子成长为一名博士和大学教师的经历，让我切身感受了诸多人世艰辛和主动发展给我带来的幸福。我真心希望，通过自己的努力，让这个世界多一分美丽，让学校教育多一分魅力，让更多孩子，包括生活于社会底层的孩子和有较好发展条件的孩子，有更精彩的人生。

难以割舍的情怀，使我对中小学教育工作者永远怀着敬意，因为我曾作为其中一员有过的十二年工作经历，也因为我有许多亲友在中小学从教，还因为我与更多中小学教育工作者有着很多的直接交往。我衷心希望通过我的努力，各位老师可以少一些困惑、多一些成功。

在本书中，我力图从一名教师的视角来把握教学改革的趋势。我希望能融通不同理念，形成新的、独到的认识，使各位教师不至于迷失于各种时髦的、流行的概念之中；另一方面，我尽可能广泛地搜集案例，或根据自己参与的教学研究活动亲自编写案例，力图将我所欣赏和主张的教学思想与教育实践结合起来。其中，我主要选用了语文、数学、英语这三门学科的案例；但这并不意味着其他学科不重要，而是因为笔者

对这方面的关注尚不够。此外，我希望能够超越具体的学科，充分揭示案例本身可能具有的、更具有普遍适用性的教学意义。

同时，在尽量了解当前教育改革的各种理论和实践的基础上，我还尽可能多地参与前沿研究，并希望在此过程中形成自己的教育思想，包括关于教学的思考。在本书中，我力图透过各种纷繁复杂的理论和实践，用尽可能精练的核心概念和命题来把握它们，以构建起新的解释框架。这种尝试当然还很不成熟；但我想，若无独立的思考，则论述将成为转述，而难以成为创作，更难以形成切合中国实际的教育理论——因此，尽管独立思考之路更为艰难，但我愿意走上这条路，而不愿意放弃自己作为一名理论研究者的责任。

读者可能已看到，本书的许多资源直接来自笔者所参与的课堂教学研究和许多教师的教学改革实践。在此，向本书中各种资源的提供者表达诚挚的谢意！我真诚期待更多读者在认真研究的基础上通过电子邮件等方式提供更好的案例和论文，或者通过不同方式开展合作研究。（此外，也希望更多领导和教师提供学校管理、班级管理等方面的案例和论文，因为我们也正在这些领域开展研究。）一旦采用这些案例，我们将一如既往地注明原作者，以体现对各位领导、教师知识产权的尊重和对大家辛勤创造的敬意。

真诚感谢曾给予我启迪和各种发展机会的各位领导和老师。感谢郑金洲教授给我的新机会，对我的宽容、鼓励和指教。感谢于2004年10月9日至12月9日参加第五期全国初中校长高级研修班的全体学员。他们的高度自律和勤奋努力，使得作为班主任的我在在此期间有更多时间完善书稿。

鉴于本人才疏学浅，诚恳地希望各位读者提出宝贵意见，以便改进书中不成熟之处、改正可能存在的错讹之处。

李伟胜

于华东师范大学教育管理学院

2004年12月1日

E-mail: lwsqq@sina.com, lws99@sina.com