

# 重建课堂教学价值观

叶 澜

由此展开主题式教学的研究——一定此基  
调

**摘要** ] 教育活动不可能回避价值问题,“新基础教育”研究也是以对当代中国社会发展和教育价值观变革的探讨为起点的。本文提出应重建课堂教学价值观。这一价值观的核心理念是:当前我国基础教育中课堂教学的价值观需要从单一地传递教科书上呈现的现成知识,转为培养能在当代社会中主动、健康发展的一代新人。它的主要内容为:拓展学科丰富的育人价值;按育人价值实现的需要,重组教学内容;综合设计弹性化的教学内容

**关键词** ] 课堂教学 教学价值观 新基础教育 主动健康发展

**作者简介** ] 叶澜,华东师范大学基础教育改革与发展研究所所长、教授、博士生导师 (上海 200062)

## 一、问题与任务

教育活动不可能回避价值问题,这是笔者对教育研究中价值与事实关系判断的一个前设。从历史来看,每当社会发生重大转型时,人们对教育的批判,往往是从价值批判始,从重新认识教育的价值和目的始,并且以此为依据和出发点,再对现实的教育活动作出更具体的评析,提出新的原则、方案乃至方式方法。今天,我们正处在这样一个时代。“新基础教育”研究<sup>①</sup>也是以对当代中国社会发展和教育价值观变革的探讨为起点的。<sup>②</sup>

然而,当改革研究进入到学校实践时,透过一节节课,我们(指参与“新基础教育研究”的全体成员)看到的是在学科教学领域中,大部分教师对教育价值的选择还停留在“传递知识”上,其中有一些教师虽已关注到学生技能、技巧,甚至能力和智力的发展,但大多仅为点缀。至于认识范围以外的目标则更少涉及。有趣的是,这种价值观不是表现为教师在写文章或理论学习时发表的言论;而是表现在备课笔记的教学目标设定

上和课堂行为中。通常,在教学目标上,被规定得清楚而明白的,大部分且首先是本节课教学的知识“重点”与“难点”,需要掌握的“技能”、“技巧”,其他的方面或简单、抽象提及,或几乎每次都用类似的空洞词语点一下,更多的情况是干脆不写。在课堂上,认真负责的教师往往把力气花在讲清知识、落实练习,使学生能牢固掌握知识,考试时不出差错。总之,被教师抽象地谈论着的教学价值观与他们在教学实践中奉行的价值观并非一致,而且相差甚远。指出这一现象,并不是要指责教师言行不一,而是说明在改革研究中我们深切地感受到,教学改革观念的转变,包括教学价值观的转变,不能脱离教师的教学实践,不能不关注他们在自己的教学实践中如何实现内化的过程。只有教师的内在观念才具有真实的指导教师教学目标制定和定向实践行为的作用。为此,我们需要与教师一起对教学实践作批判性的反思,找出教学行为、言语背后深藏而实存的教学价值观,认识这种价值观的问题所在;需要与教师一起探讨新的课堂教学价值观的依据及合理性,进而在教师的头脑中重建课堂教学价值观,并

在教学实践中有意识地、持久地去实现新基础教育的课堂教学改革,以教师新价值观与新教学行为的联系、共创、互动作为贯穿改革始终的要求,也作为评价改革是否真实发生的重要指标之一。

## 二、新教学价值观的核心理念

新教学价值观的重建,在认识上还必须从一般整体共通的层次上开始,即重新认识教学在育人中的价值,以及为培养怎样的人服务的问题。“新基础教育”形成的教学共通价值观的核心理念是:当前我国基础教育中课堂教学的价值观需要从单一地传递教科书上呈现的现成知识,转为培养能在当代社会中实现主动、健康发展的一代新人。我们认为,学科、书本知识在课堂教学中是“育人”的资源与手段,服务于“育人”这一根本目的。“教书”与“育人”不是两件事,是一件事的不同方面。在教学中,教师实际上通过“教书”实现“育人”,为教好书需要先明白育什么样的人。只关注现成知识传递价值的教师,实际上是在“育”以被动接受、适应、服从、执行他人思想与意志为基本生存方式的人。青少年学生内在于生命中的主动精神和探索欲望,在这样的课堂教学中常常受压抑,甚至被磨灭。这种情况不改变,教育将成为阻碍社会和个人发展的消极力量。“新基础教育”主张今日中国的中小学教育,应把形成学生主动、健康发展的意识与能力作为核心价值,在教育的一切活动中都要体现这一价值。其中,“主动”是对现在已十分流行的“教育要以学生发展为本”的提法之进一步聚焦。在此,有必要阐述作出这一聚焦的依据。

“学生发展”是教育中经常论及的问题。近十多年来教育理论界先是讨论教育以社会发展为本,还是以个体发展为本。随后,关涉到后者的,又进一步讨论,究竟应以学生的“什么发展”为本,各家都有自己的见解,如“和谐发展”、“主体性发展”、“自由发展”、“多方面发展”等等。这些观点从不同的角度给人以启发。但似乎都存在着只从期望人本身达到的理想状态来说明“发展”。在我们看来,“发展”作为一种开放的生成性的动态过程,不是外铄的,也不是内发的,人的发展只有在人的

各种关系与活动的交互作用中才能实现。因此,不能只从孤立个体的角度来设定对发展的要求,而应以“关系”与“活动”为框架思考教育应以学生的“什么发展”为本的问题。进一步的分析可以看到,作为个体最基本的关系与活动有两大类:一类指向外界(外向式的),即个体与周围世界的关系和实践性活动;一类指向内部(内向式的),即个体与自我的关系和反思、重建性活动。这两类关系与活动中,个体能采取的基本方式也只有两种:或主动,或被动。自然,人不可能时时、事事、处处主动,但从自身发展的角度来看,个体的主动性是十分重要的关键性因素。这种主动包括上述两个向度的关系与活动,对个体的发展,它们不仅是不可或缺的,而且密切相关,交互作用。个体的主动性的发生,总是在对外界和自我及其关系、对将发生的行为价值等有了认识并产生意愿后作出的选择与行动。不管最终主体是主动选择“进”,还是主动选择“退”,或选择“保持不变”,都是出于个体本身的认识和意愿。个体实践的主动性,对处于今日变化急剧、生存环境中不确定因素大增时代中的每个人来说尤其重要。当代中国社会中生存的每个人之人生历程,就总体而言,较之改革开放前确实有更多的机遇和可能,但也有更多的风险与危机。因此,人在复杂背景下的自我选择的意识与能力,对于人生的意义与价值,就显得更为重要和必要。

人的主动发展可能性的依据可以借用法国当代著名思想家埃德加·莫兰所提出的生物的主体和自组织理论来说明。莫兰认为,生物具有自我产生和自我再生的自组织能力,这个能力是通过处理一系列信息的、通过自己和为了自己的运算来实现的。“生物的最小行动都以‘我运算’为前提;通过这个运算,个体自我中心地根据它自己来处理所有的对象和材料。主体就是这样进行运算的存在”。<sup>③</sup>这是从生物体生存意义上谈主体的“自组织”。莫兰通过这种方式要说明的是:主体“不只是一个哲学概念,一个精神领域里的问题,而且是具有物质实体性的本体论概念,也是科学<sup>④</sup>可证明的结论;主体不只是人所特有的特征,而是生物所共有的特征。”在谈到“人”的时候,莫兰一方面肯定了人并没有脱离生物领域,故依然保留着生物的基本特性,但是人又不同于生物。他

强调在人类身上出现了非凡的新形态,人是有意识的主体,他说:“至于我们,人类,具有意识、语言和文化,我们是运算 认识的个体——主体,能够作出决定、进行选择、制定政策、享有自由、进行发明创造”。<sup>⑤</sup>

莫兰的上述论述至少有两个认识方面的价值:第一,从科学的角度重新定义了“主体”概念,并把它拓展到整个生物领域,为主体研究提供了一个新视角,一个不只是停留在思辨领域的视角,并对哲学中涉及的主体问题可作与科学相联系的再思考。第二,在沟通人与生物界的关系的同时,又凸显了人的主体之独特。这种独特集中表现为具有意识和运算—认识能力,这使人表现出了一系列远远超出生物界的行为特征,其内含的本质力量是人具有自觉、自主的选择、策划和创造的能力。

从教育的眼光看,更为重要的是,这种认识—运算活动,不仅指向人的物质生存的环境与对象,它还指向人的精神生存的环境和对象;不仅指向个体的外部世界,还指向个体的内部世界。当指向内部世界的认识和运算,直接关注个体自身的发展问题时,即个体对自身的发展作出主动的思考、批判、选择目标、策划过程和准备付诸实施的时候,人就具有了主动把握自己人生和命运的个人发展意识和能力,这是人所具有的最重要的可能,是人不同于任何生命体的最重要的“自我产生和自我再生”的能力,也是作为个体的人实现生命价值、获取幸福人生的内在保证。因此,培养个体主动发展的能力被“新基础教育”定为基础教育开发人的生命潜能的最本质的任务。

由此可见,我们采用“主动”一词来界定“发展”,是因为它既体现了活动状态,又内含了主体自觉,还指向了关系事物,且道出了追求期望。这是我们从关系和活动的整体框架出发,以人的本质力量和当代中国社会发展的需要的整合为依据,对教育应以“学生的什么发展”为本的回答。此外,我们在“主动”一词之后还加了“健康”两字。这是一个限制性的界定,主要是为避免误解,以免遭到诸如“主动做坏事,只顾个人利益,破坏集体、他人利益的主动,也是教育所期望的主动发展吗?”这类的指责。这里,“健康”表达的是要求个体行为应有利于个体身心和人类社会发展的积极向上的

指向。也许这是一个多余的“限制”,如果我们把“发展”一词看作本身就包含着积极向上方向的变化意义,这个限制词就更显多余了。

### 三、学科教学价值观的重建

课堂教学价值观重建的第二个层次是学科教学价值观的重建。这是教师认同了一般层次上的新教学价值观后,能不能落实到教学行为上必须要实现的一种转换。因为它关系到每个教师如何认识自己任教的本学科的具体价值,只有认识上明确了,才可能从教学进程前的设计活动起,就把对教学价值观的认识落实到具体的教学行为的策划之中,为教学实践的开展提供一个与价值取向符合的“蓝图”。否则,一般层次的新教学价值观依然会只是一些停留在口头的空话。

新基础教育通过学科教学改革方案的研究、个案设计、实践与评析和对学科教学设计的研究<sup>⑥</sup>等途径,实现使教师将认同的教学共通价值观向学科教学价值观的转换与渗透。在此,想以对教师教学设计的改革要求来说明学科教学价值观重建的主要内容,并展示我们提出的一般理论如何转化、渗透到教师实际工作的演进过程。

#### 1. 拓展学科丰富的育人价值

长期以来,学科的育人价值被局限在掌握知识上。在实践中,因“应试教育”强大的压力造成的价值导向,学科教学更趋于死记硬背或强化练习可能要考到的内容,以达到牢固记忆、熟练应答、考试成功的直接目标。就传统的学科教学大纲和教科书的呈现方式来看,主要突出的是学科领域内已经形成的基础性知识,它以客观真理的面目出现在学生面前,要求学生理解、掌握和运用。学科的这一呈现方式其主要的后果是造成了学科育人价值的贫乏化。首先,它割断了两个联系:一是抽象的书本知识与人的生活世界的丰富、复杂联系;二是抽象的书本知识与入发现问题、解决问题、形成知识过程的丰富、复杂联系。学生和教师在教学中遭遇的知识是固化的真理,缺乏“人气”的知识,一堆“死”的符号型的结论。它们作为组成学科教学基本内容的“原始资料”,带来了育人资源的原始贫乏。

除此以外,更值得引起深思的是,中小学传统

学科教学内容的选择,是以相应的科学的学科为基准的;从中小学学科教学最终想达成的目标来看,也是让学生掌握学科的基础(包括知识、技能及方法),为进一步的学习或将来专业化的学习作好准备。尽管在教学内容的编排和教科书编写上也强调要注意学生的认知水平、特点和接受能力,不能完全按学科的逻辑来编制,但其目的还是为了使学能更容易、更好地学习学科知识。总之,学科本身是学科教学关注的轴心。因此造成了一种重要的缺乏:对不同年龄中小学生的成长需要的关注的缺乏。一方面表现为大多数学习科目的内容与学能今日的成长缺乏内在联系,课堂教学内容成了与学生的日常生活隔绝的一个专门的领域,它似乎属于另一个世界;另一方面,学生在成长过程中经常会出现的困惑、好奇、问题、期望、兴趣以及许多潜在的能力等,在学科设置上得不到体现。说到底,学科是直接为学能进入高一级学校的学习设置的。学能在学能中的发展,学能在学能期间的成长,只是被当作学能的一个必然、间接结果来预设。作为学校根本价值的“育人”问题,作为发展成长的主体——学能的需要问题,从学科的设置始到教学大纲和教科书的编写止,都没有真正进入作为设置者和编制者的心中,作为一个首要的、十分重要的、前提性的问题来研究,作为选择教学科目内容的基础、主要参照和目的来思考。一次次的课程改革,人们经常发出的呼吁是:社会发展了,需要增加新的学科;科学发展了,现有的学科知识已陈旧,需要更新教学内容。多少次的课程改革常常是在“加加减减、添添换换”中完成。然而,关于学能成长发展需要与课程改革的关系问题,至今还未被作为课程改革的核心问题来研究。在我们看来,课程、学科教学的内容缺乏生命色彩,这是造成学科教学育人价值贫乏化的更深层次的原因。

在原因分析的基础上,“新基础教育”逐渐形成了拓展学科育人价值的行动策略:把改革的切入点放在对现有学科育人价值的开发上,而不是去创设新课程。这是以学校为基本单位,在学校教学实际进行改革所可能采取的行动策略,也是使教师可能一起参与创造,并在研究性改革实践中实现自身的改变与发展的可行策略。但从长远的角度看,还必须进一步研究中小学课程整体变革

中的“生命色彩”问题。就目前而言,在学校实践中此项任务可从宏观控制和社会干预相对较弱的若干学校自设课程开始研究。我们相信,随着我国中小学课程设置及实施政策开放度的提高,学校自主选择 and 编制课程的权力和能力的增强,校本课程真正成为中小学普遍的需要和行动,以关注青少年发展、成长需要为核心的、富有生命色彩的课程定会得以创生。

为实现拓展现有学科的育人价值,新基础教育要求教师在作教学设计时,首先要认真地分析本学科对于学能而言独特的发展价值,而不是首先把握这节课教学的知识重点与难点。我们并不认为学科知识对学能的发展没有价值、可以无视,相反,它是教学中必须让学能最终掌握的基础性的内容。但教学对学能的价值不应停留在此,更不能把学能当作是为学习这些知识而存在的,教师是为教这些知识而存在的。教学为学能的多方面主动发展服务是最基本的立足点。因此,学科的独特育人价值要从学能的发展需要出发,来分析不同学科能起的独特作用。具体地讲,每个学科对学能的发展价值,除了一个领域的知识以外,从更深的层次看,至少还可以为学能认识、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,学能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,体验丰富的学能人生,满足生命的成长需要。主题式教学有切入点的价值

## 2. 按育人价值实现的需要,重组教学内容

有了上述认识以后,学科育人资源的开发,还需要教师在教学设计时对现有教学内容进行两方面的重组与加工。

第一,把学科的书本知识按其内在的逻辑组成由简单到复杂的结构链,基本上以结构为大单元进行教学内容的组织,使贯穿教学的认知主线

是结构的逐步复杂化。在教学与一个知识结构相关的内容时,又将其分成两个教学阶段,第一阶段是教学以知识为载体的某一结构的阶段,第二阶段是学生运用这一结构,学习和拓展结构类似的相关知识的阶段。这一组织教学内容的设计我们称其为“长程两段”设计,其目的还是在于使学生在教学过程中能主动地投入学习,形成主动学习的心态与能力。我们认为,要让学生掌握学习的主动权,最有效率的是掌握和运用知识结构。结构具有较知识点要强得多的组织和迁移能力,我们期望达到的目标不仅是学生对与结构相关的知识的牢固掌握和熟练运用,直到内化,更为重要的是学生具有发现、形成结构的方法及掌握和灵活使用结构的能力。每个学科都有自己的结构群,不同学科结构群的学习、内化,有助于学生头脑中形成诸多有差异又能相通的结构群和结构思维的方法,这对于学生在陌生复杂的新环境中能用综合的眼光去发现问题、认识问题和解决问题具有基础性作用,是身处复杂多变时代的人生存、发展所需要的一种基础性的学习能力,也是学生的学习能力可自我增生的重要基础。

第二,将结构化后的以符号为主要载体的书本知识重新“激活”,实现与三方面的沟通:书本知识与人类生活世界沟通,与学生经验世界、成长需要沟通,与发现、发展知识和历史沟通。用通俗的话来说,就是使知识恢复到鲜活的状态,与人的生命、生活重新息息相关,使它呈现出生命态。具有内在生命态的知识,最能激活、唤起学生学习的内在需要、兴趣、信心和提升他们的主动探求的欲望及能力。教师在寻找这三方面联系的同时,也拓展了自己的认识领域,并把注意力从研究教学内容转向学生的前在状态、潜在状态、生活经验和发展的需要,这是实现由“教书”为本转换到通过教书来“育人”的十分关键的一步。

当教师在完成了上述两方面的教学内容的加工以后,就可能对学期的学科教学时间做整体性安排。“新基础教育”在教学时间的分布上要求打破“匀速运动”式的按章、按节的分配方案,主张按“长程两段”设计的要求,将每一结构单元的学习分为教学“结构”阶段和运用“结构”阶段。在教学“结构”阶段主要用发现的方式,让

学生从现实的问题出发,逐渐找出知识的结构和发现结构的步骤与方法;通过总结,形成知识、方法、步骤综合的“类结构”模式。这一部分的教学时间可适度放慢,让大多数的学生有一个充分体验发现和建构“类结构”的过程,让“类结构”以一种通过教学过程学生与教师的互动逐渐生成的方式形成,成为学生自己的“类结构”。在此基础上,随后进行的用“结构”的教学阶段就能以加速的方式进行。根据改革试验中实际进行的结果看,在总体上,教学进度不仅不会因第一阶段的放慢速度而落下,而且还比原定大纲的安排提前。我们把因结构重组和学生学习能力提高而带来的剩余教学时间,用来举行“学科活动”和相关学科结合起来的“学科综合活动”。这些活动为学生提供了更为广阔、丰富、生动和个性化的主动发展的可能空间与舞台。

### 3. 综合设计弹性化的教学方案<sup>⑦</sup>

以促进学生主动、健康发展价值观指导下的学科教师,在教学设计方面要完成的最后一个综合,就是将每节课具体要教学的内容与教学过程的事先策划结合起来,构成“弹性化的教学方案”。新基础教育在教学过程中强调课的动态生成,但并不主张教师和学生在课堂上信马由缰式的展开教学,而是要求有教学方案的设计,并在教学方案设计中就为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,要设定教学目标,但目标不局限于认知,它还涉及到学生在这节课中可能达到的其他目标。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。教学过程的设计重在由何开始、如何推进、如何转折等的全程关联式策划。至于终点,何时嘎然而止,并不是绝对的,重要的是水到渠成,不是硬性规定步子大小与全班齐步行进。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。过程设计还要策划教学行进中的教师活动,相应的学生活动,组织活动的形式与方法,活动效果的预测和期望效果的假设,师生间的互动方式等一系列方面,最后形成综合的、富有弹性的教学方案

(下转第 16 页)

[7] 南京师范大学教科所. 教育系. 农村教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1988.

[8] 国家教育委员会成人教育司. 成人教育基础 [M]. 北京: 中国人事出版社, 1996.

[9] 郭文安, 陈东升. 国民素质建构与基础教育改革 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1997.

[10] 滕纯. 中国农村教育的战略抉择 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1998.

[11] 游心超, 俞恭庆. 中国农村经济振兴的必由之路 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1997.

[12] 瞿葆奎. 教育与社会发展 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.

[13] 邬沧萍, 穆光宗. 中国人口的现状和对策 [M]. 北京: 清

华大学出版社, 1997.

[14] 季锦森. 立体性教育的实践与理论探讨 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1992.

[15] 肖丽萍. 中国非正规初等教育模式研究 [M]. 南宁: 广西教育出版社, 1998.

[16] 联合国教科文组织亚太地区总办事处. 亚太地区全民教育计划继续教育人员培训教材 [Z]. 长春: 中国吉林省教科文国际交流活动中心, 1995.

[17] 国家统计局. 中国统计摘要 1997 [Z]. 中国统计出版社, 1997.

[责任编辑: 朱 珊]

(上接第 7 页)

这一新的设计要求, 较之设计出精细的提问, 预定标准答案, 写下教师上课要讲的每一句话, 准确计算好一节课不同环节的时间分配等典型传统教学方案的风格来说, 似乎线条要粗得多, 留下了太多的不确定性, 可变换的弹性目标、空间和时间。然而正是这些不确定性和可变因素的引入, 使课堂教学有可能更贴近每个学生的实际状态, 有可能让学生思绪飞扬, 兴趣盎然, 有可能使师生积极互动, 摩擦出创造的火花, 涌现新的问题和答案。

“新基础教育”正是通过对统一制定的确定性的教学内容的深度开发、重新组合和多向激活, 正是通过把弹性因素和不确定性引入到教学过程的设计, 使教学设计为师生课堂教学的实践留出了主动参与、积极互动、创造生成的可能; 使教学要为学生主动、健康发展服务的价值观, 落实转化为教师对自己教学行为的预先策划, 并为这一价值观最终渗入和体现为教学实践, 提供了“实战前”的“作战方案”式的支撑。

基础教育改革科研项目, 研究旨在从理论和实践结合的意义上探究世纪之交中国社会转型期基础教育转型性变革的一系列主要问题。该项研究始于 1994 年 9 月, 共分两个阶段进行。第一阶段为“探索性研究”, 1997 年初该项目被正式批准为国家教育科学规划“九五”重点课题。2000 年, 探索性研究的课题成果被评为上海市教育科研项目类优秀成果一等奖。同年 9 月, 研究进入第二阶段——“推广性、发展性研究”, 预计在 2005 年完成。目前, 这一研究已被列为国家哲学社会科学研究“十五”规划重点课题。

② 叶澜. 时代精神与新教育理想的构建 [J]. 教育研究, 1994, (10).

③⑤ 埃德加·莫兰. 复杂思想: 自觉的科学 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2001. 261.

④ 在此, “科学”是相对于“哲学”而言, 且在经典科学的范畴内, 即以通过实证研究所获得的结论并可检验为特征的科学。

⑥ “新基础教育研究”自探索性阶段始, 就对小学语文、数学、思想品德和初中语文、数学、外语三科进行整体性的学科教学改革方案的研究。正在进行的“新基础教育”推广性、发展性研究还在继续深化对有关改革方案的研究。方案研究的最终目的不是一个范本, 而是提供一种思路与方法。因篇幅限制, 本文不作具体学科改革方案及案例的展开论述。

⑦ 教学方案设计的指导思想, 除关涉到课堂教学价值观外, 还与课堂教学过程观相关, 这也是“新基础教育”课堂教学改革研究中的重要理论与实践问题, 笔者将在今后的文章中论及。因此, 本文这一方面的论述只能取概要的方式。

注释:

① “面向 21 世纪新基础教育研究”是作者主持的一项综合性

[责任编辑: 朱 珊]