

再论“以学生为中心”的教学 意蕴与实践样态

◆ 王嘉毅 马维林

[摘要] “以学生为中心”的教学主张是一个备受关注但一直没有得到很好解决的问题。新课程改革实施十余年来, 教学理念层面的变化掩盖了教学的真实具象。传统教学对学生的尊严和价值没有给予足够的尊重, 剥夺了学生学习的权利和自由, 不能满足学生的个性发展和全面发展需要。“以学生为中心”的教学意蕴体现在教学摆脱功利化和工具性束缚, 学生的尊严和价值得到彰显; 教学走出奴役和控制, 学生的权利和自由得到关照; 教学尊重每一个人的存在, 学生的个性需要和全面发展得到满足。“以学生为中心”的实践样态表现为学生是完整的人、自由的人、个性化的人和具有无限发展可能的人, 教学彰显人性尊严, 充满快乐和自由, 学生在发展需要得到充分满足的过程中不断实现新的超越。

[关键词] 教学主张; 教学意蕴; 实践样态

[中图分类号] G424

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2015) 08-0066-07

随着教学理论研究的深入以及课程改革的推进, 专家学者和一线教师对教学的意义、价值的认识不断丰富和拓展, “以学生为中心”的教学主张已经广为认同。可以肯定地说, 新课程改革全面实施以来, 课堂教学在理念层面上实现了实质性超越, 课堂教学形态、师生在教学中的行为发生了可喜的变化。但当前的教学还远没有实现“以学生为中心”, 先进的教学主张更多地停留在理念层面上, 停留在认知语境里, 常态、真实的课堂教学样态仍然高举着应试的大旗, 以应试的工具性价值遮蔽着教学促进学生全面发展的价值。在深化教育领域综合改革的背景下, 学校教育要将立德树人放在更重要的位置上, 充分发挥教学对学生发展的作用, 有必要对“以学生为中心”的教学意蕴及其实践样态作进一步的深入探讨。

一、为何重提“以学生为中心”的教学主张

佐藤学 (Manabu Sato) 认为, 学习是意义与关系的建构, 学习过程是学习个体“认知维度、人际维度、自我维度”的复合实践。“学习, 从对

象的角度说, 是探求事物与事件的赋予名称及含义的认知性、文化性实践活动。在这种认知性、文化性实践活动中, 学习者建构客体与自身的关系, 建构未知世界与已知世界之间的关系, 也建构知识与知识之间的关系。”^[1]在以高考这一终结性评价为主的教育评价体系下, 教学沦为应试的准备, 其蕴含的价值与意义得不到彰显, 看不到人性的尊严和价值, 学生学习权利和自由被剥夺了, 教学无法满足学生全面发展的需要。

(一) 传统教学看不到人性的尊严和价值

传统教学是建立在形而上学的哲学观的基础上的, 即让学生以“主体-客体”的方式认识世界, 从感性的、个别的、差异的、丰富的世界中追问普遍的、概括性的、同一的规律, 以获得对世界的认识。在这样的哲学观的指导下, 教学沉溺于追求知识的容量和训练的强度, 过度地依赖技术, 人的精神和情感世界遭到冷落。教学背离了学习的本质, 更谈不上以学生为中心, 教学被功利性的价值所主导, 失去了其应有的价值意蕴。教学在主知主义和功利主义的驱使下, 日复一日地复述着所谓的知识 (并非反对学习知识), 对这些知识的

王嘉毅/中国教育学会副会长, 教育部人文社科重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教授, 博士生导师 (甘肃兰州 730070); 马维林/教育部人文社科重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心博士研究生, 江苏省南菁高级中学高级教师 (甘肃兰州 730070)。

价值承载却不予关注,对所学知识的逻辑和依据追问不够。事实上,很多知识已经陈旧,远离学生生活,很多知识完全可以通过学生自主学习获得,很多知识在不同的学科叠加重复。这种情况下,人被淹没在庞大的知识体系构建起来的泥沼中无法自拔,学校沦为知识的中转场和人才的屠宰场。

传统的课堂教学,以固化的知识学习为目标,学生学习是为考试服务的手段,忽视了学生学习的情感 and 价值需要,学生束缚于“改变命运”的压力,受制于固定的学习内容和重复乏味的训练,失去了自我的存在。应试教育下的教学以工具性的自我利益最大化为追求,学生之间是彼此竞争的对立关系,学习成了学生之间、不同学校之间的利益博弈和争夺。教学停留在知识的传递层面,缺乏批判、反思和创新,缺乏对学生情感、价值、理想、信念的培养。教育在这样的状态下失去了鼓励、引导人精神成长和人格健全的价值,教学的价值化、道德化特质被抛弃了,这样的教育从根本上说是扼杀人性的教育,看不到人的价值和尊严。而“以学生为中心”的课堂教学的价值不再局限于高考的知识目标,而是更加关注学生学习的过程,找回学生在学习中失去的自我,不断唤起个人对意义和价值的思考,保持个体在教育生活中的理想姿态,提升个体人生在世的尊严,从而帮助学生实现自我。

(二) 传统教学剥夺了学生的学习权利和自由

传统的教学模式下,教师主导课堂的进程,学生被动地学习,丧失了在学习中的主体地位,课堂看不到学生的存在。教师按照程序机械地重复自己的工作,教学沿着规范化的路径行进,教学中的人在执迷于知识的熟练和应试的准备中失去了自由。课堂的教育实践带有浓厚的工厂式人才生产的特点,将学生视为没有差别的存在,实质上是漠视学生的存在。学生不需要选择,教学认识的对象不是学生生活的一部分,更不是学生精神和生命本身,而是被人为地置于与人相分割的客体世界,人与知识之间的神秘感被放大。柏拉图说过:“一个学者可以随心所欲,唯真理是瞻。”学生却在没有自由的教学中失去了随心所欲地探求真理的可能,恐惧、厌倦、盲目、焦虑成为学生学习的真实精神状态。

人在本质上是自由的,但人会因为求知的欲望不停地向外面的世界张望。长期以来,受传统主客体哲学思维的影响,理性主义、科学主义大放异彩,教育生活中人的存在被吞噬,学生学习

的权利和自由被淹没在严密的预设的教学设计程序中。学生所面对的不是一个丰富多彩的世界,而是一个被预设的世界,学生不能自主支配自己的行为。学生看似是学习者,却早已经厌倦了反复重复的机械训练,失去了学习的兴趣。学生学习什么,学到什么程度,都是以考试的标准来衡量的。凡是考试的内容都被赋予了某种神圣的光环,与考试无关的内容则被排斥在学生学习的内容之外。学生的时间被早就安排好的“任务”所占据,根本没有自由学习的可能。学生学习本应是学生自由地与未知世界发生交往的过程,随着学生认知能力的不断增强、生活经验的不断丰富,学生会有更多的自我选择,更渴望自由和自主。以学生为中心的教学,是要将学生从被控制的状态解放出来,让学生拥有学习的权利和自由,以求知者的姿态去探寻真理、完善自我。

(三) 传统教学无法满足学生的个性发展和全面发展需要

联合国教科文组织在《教育:财富蕴藏其中》报告中指出:“教育应当促进每个人的全面发展,即身心、智力、敏感性、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展,应该使每个人尤其借助青年时代所受的教育,能够形成一种独立自主的、富有批判精神的思想意识,以及培养自己的判断能力……”^[2]传统课堂教学中教师主导控制意识依然强烈,教学的内容按统一的规范展开,学生在教学中的个性化需要得不到满足。教学更多地关注建立在共性分析基础上的结论性知识,依然以应试为主要目标,学生的合作意识、社会公民素养、独立解决问题的能力 and 批判精神得不到培养,长期处在压抑和高强度的学习环境下,由此形成的心理问题、人格问题为学生未来发展埋下巨大隐患。

人是千差万别的存在,教学的设计和必须实施以人的多样性为前提。个体的人是教育行为的出发点和终极目标,个体之间以及人在不同的年龄阶段、不同的心境和情绪中都呈现出截然不同的状态,为此要求教育行为应在科学的范畴展开。教学应该更多地关注具体的个体,而非流水线似的操作。处于现代社会中的人,不仅要具有适应现代社会需要的信息化、智能化、个性化、创新性学习能力和发展能力,更要具有尊重、合作、理解、分享的学习和工作品质,这些品质都应该在教学中得到培养。教学不是为了完成既定的应试目标,而是要促进学生各方面的发展,培养学生的

创新意识和实践能力。教学以学生为中心就是要真正地满足学生的个性发展需要,使学生的核心素养不断得到提高,为学生全面发展和终身发展奠基。

二、“以学生为中心”的教学意蕴

教育的意义在于满足人的发展需要,为人的成长引领方向。针对传统教学中存在的以知识为中心、以教材文本为中心及以考试成绩最优化目标为中心的现状,提出“以学生为中心”的教学主张,让教学回归人的本性,赋予教育生活中的人以充分的自由,从而使教学最大限度地满足人的全面发展需要。“以学生为中心”的教学主张内在地要求教学要尊重学生的生命尊严,呵护人之为人的精神自由,赋予学生自主发展的权利,扩大学生生命的可能性。

(一) 教学摆脱功利化和工具性束缚,学生的尊严和价值得到彰显

现代教育哲学认为,教育有工具性目的和价值性目的。正如胡塞尔(Edmund Husserl)所谈到的事物具有“明暗层次”(abschattungen)的统一性,教学的价值分为显性价值和隐性价值。教学的显性价值主要体现在学生对知识的掌握和学习任务的达成,以可测量的知识掌握程度为标准;隐性价值体现在学生的情感升华、合作精神的培养、创新意识的养成和精神品性的丰富等等。升学考试、技能训练、服务于社会经济发展等体现了教育的工具性目的。价值性目的主要指教育能让学生获得生活意义的认识,人格得到完善,尊严和价值得到彰显。在以学生为中心的教学生活中,人因品性受到熏陶、启化、培育和完善,从而实现了真正意义上的成长。“优秀人才的产生或者天才的产生和出现并不单纯是知识或者能力的累积,而是思想、文化和精神的产物,正是思想、文化和精神使个人的成长获得合理的知识结构和正确的方向,使他们在融入时代大势和主流的过程中脱颖而出。”^[3]学生人格的健全、德性的完美、灵魂的提升是教育的终极追求,任何教育行为和全部教育生活都应以此为归宿。教学的关键不在于对教学技巧的探讨,而在于对教学本质的真正理解,以美善、崇高和正义引领、重构教学生活,让教学闪烁着价值追求的光辉。

教育本质上是追求美善生活的行动,承载着人类对价值的追求,人的需要是学习行为发生、学习意义获得的依据。以学生为中心的教学不仅仅停留在技术的层面,而且将学生导向对真理的认识

和对崇高人生价值的追求,让每一个受教育的人都能尽情地享受生命的美好和人生的幸福。学习并不是单纯的知识或技能的掌握,而是以“人”本身为目的的关系和意义建构,这种建构是全面的,是指向人的发展的。教师在教学中引领学生尊重、敬畏真理,向往健康人格和高尚品性。以学生为中心的课堂教学承载着伦理责任和价值担当,课堂教学的所有行为都经得起道德价值的考量和追问,进而引领人走向精神品性的不断完善和价值生命的日趋健全。“以学生为中心”的教学主张超越“功利”,摒弃“支配”,通过引导、激发和唤醒,让人的心灵受到洗涤、精神得以抚慰、人格受到教化。

(二) 教学走出奴役和控制,学生的权利和自由得到关照

自由是人之为人的本质,体现为对“自己应该做什么和如何去做”具有清晰的判断并能够作出明智的选择。教学以学生为中心体现在学生在学习中能独立地探索和尝试,有选择的自主权,以自己的思考和判断面对主客观世界,主体权利和生命自由得到最大的关照。由于人的生命存在和个人自主是任何文化和任何个人行为的前提条件,所以其构成基本的人类需要——这些需要在一定程度上得到满足,教学场域中的人才可以去追求更多的价值满足。学习是一种心智活动,是在精神指导下的自由探索。赋予主体充分的自由,让其主观能动性充分发挥,自由表达自己的成果,真正意义上的学术自由和精神自由才能得以实现。教学的改革是一个极其复杂的渐进的生态化过程,只有内在地提升学生在学习活动中的自由程度,确保学生学习的权利,教学生态才能发生根本的转变。主体性是现代人的典型特征,以学生为中心的教学唤起了人内在的主动性和自主学习的热情,促进人实现有效的自主学习。

“以学生为中心”的教学是对人的主体权利和生命自由的呵护。人只有是自由的,才能成为自主的,生命的力量才能自由舒展,潜能和价值实现的欲望才能被激发出来。夸美纽斯主张教育要创造条件,尊重规律,促进儿童自由生长。对此,他形象地说:“种子如果种在地上,它便会向下生出根芽,向上长出嫩芽,嫩枝凭着他们的天生的力量,日后便可长成枝干与树叶,垂着绿荫,点缀着花儿与果实。所以,我们不必要拿什么东西给一个人,只要把那暗藏在身体内固有的东西揭开和揭露出来,并重视每个个别的因素就够

了。”^[4]这说明只有尊重学生成长的自主性并使学生的自主学习能力得到真正的培养,学生自主学习才能实现。教师要循序渐进地引导和培养学生自主学习的能力,让学生具有自主学习的意识,掌握自主学习的方法,从而真正成为学习的主人。自主学习并不贬低教师存在的价值,相反,教师作用的发挥是学生自主学习得以顺利推进的条件。教师在教学中的引导作用体现在问题情境的营造、学生学习动机的激发以及为学生学习提供必要的帮助和正确的引领上。自主学习是学习主体在教师引导下进行的自我探索、自我选择、自我构建、自我创造。以学生为中心的教学最突出的特质就是学生学习的自由受到最大的尊重,学生以自主学习为主要学习方式,师生合作、生生合作,实现的是富有意义的学习和探索。

(三) 教学尊重每一个人的存在,学生的个性需要和全面发展得到满足

教学中人的存在意味着教学真正从学生出发,使每个学生的个性化发展需要得到满足。以人为中心的教学要求从每一个学生的特点出发,为学生提供最适合的教育。每个人的身份都具有不可替代性、直接性和现实性,学生的存在意味着学生真正走进了教学生活,教学生活融入了学生的生命中,教学生活实现了意义化,充满了生命的气息。“以学生为中心”的教学是以“全体学生”为中心的教学,承认学生学习起点不同,学习习惯不同,学习的品质存在差异,因而教师对教育规律和生命成长规律给予充分尊重。教学尊重每一个学生的存在,让教学真实展开的过程真正成为每一个学生获得存在感的过程。学生以自己的真实存在呈现在教育生活中,这种存在不是静止的,而是动态的、向着未来成长的。这种存在既包含一种普遍意义的“在场”,更是个性化的、千差万别的、丰富多彩的,以人为中心的教学是对学生存在的承认,并让这种生命意义上的存在得以进一步彰显。

教学中的人有成长和不断向上发展的需要,教育发生作用的关键是激发人的内在需要。按照马斯洛(A. H. Maslow)的需求层次理论,自我实现是人最高层次的需要,以学生为中心的教学就是要高扬人的价值需要,以人的内在在学习品质的提高和主体价值需求得到满足为目标,从而让人的需要得到最大的实现。在以学生为中心的教学,学生在教师引领下不断提高综合学习素养,包括学生的学习动力、学习品质、学习能力、学习态度、学习动

机、思维品质、学习方法、学习中自我调解的能力等等。学生在教学中不是被动的存在,教学的意义不是外在的赋予,而是学生主体的需要。学生是课堂的主人,是教育的起点和终点。以学生为中心的教学充分关注人的情感,满足人获得发展的需要,培养学生的核心素养,让每一个学生都得到充分的发展。

三、“以学生为中心”的实践样态

以学生为中心的教学充满文化内涵,最大限度地维护学生的尊严,在深度和广度上具有无限性。教学的每一个环节都围绕学生的需要展开,不同的学生在教学中都能找到自我存在。教学超越了模式的建构和程序的束缚,超越了以应试为目的的有效和高效,展现多元开放、互动生成的理想样态,于无声中发出悦耳的鸣响,于平淡中激荡起动人的旋律。

(一) 完整人的教学实践样态:课堂彰显着人性的尊严和生命的价值

人的完整性是人之为人的尊严,人在教学生活中不仅是“工具的人”,更应该是“目的的人”,不仅考虑生存的需要,更应该考虑存在的意义。当前教学中存在着泛知识、唯知识的倾向和以知识的掌握及应试的高分数为终极目标等悖离教育本质的样态。“以学生为中心”的教学实践样态更突出“主体性、人文性,发展性、生命性”的特征,彰显“以学生全面发展为本”的教育理念,最大限度地维护人的尊严。教学充满文化承载,每一个教学环节都体现着正确的学生观和育人观。以学生为中心的教学真实地关照人的需要,按照人的价值需要去设计,最终让人获得他内在的积极的改变。教育最有效的途径就是激发学生的内在需要,高扬人的主体精神,让学生具有自我实现的追求。“所有那些从外部加到人身上的东西都是空虚和不真实的。人的本质不依赖于外部环境,而只依赖于人给予他自身的价值。财富、地位、社会差别,甚至健康和智慧的天资——所有这些都成了无关紧要的。唯一要紧的就是灵魂的意向、灵魂的内在态度。”^[5]在“以学生为中心”的教学中,学生的学习权利得到了尊重,人格的主体性价值得到彰显,个体生命在学习生活中得到最大的价值引领和精神滋养。如在高中语文诗词鉴赏《定风波》的教学中,大部分老师停留在带领学生逐段对文本进行解读,要求学生能背诵理解这首词,从应试的角度看应该算完成了教学目标。但从培养学生精神世界的教学价值看,这首蕴含着深刻的人生

哲理的词更应该让学生懂得“如何面对人生的风雨”，深刻理解苏轼“一蓑烟雨任平生”“也无风雨也无晴”的从容、旷达的人生态度。这样的教学，学生面对的不再仅仅是系统化、概念化、逻辑化的内容体系或学科知识体系，而是融入了学生生活的知识和经验以及对知识内容的深刻反思，关照人的精神成长。学生以独立的“自我”与客体世界发生关系，感受着丰富多彩的自然生命和价值世界，教育的人性回归因此发生。

课堂教育承载着人全面发展的价值需求，人不仅学习知识，更努力地完善人格、丰富情感和提升精神境界。以学生为中心的教学超越知识本身，充分满足人的生命价值需要，彰显出深刻的人文关怀。知识包含内容维度、形式维度和意义维度，是人类历史发展中对世界认识和对人类自身精神世界把握的经验积累。教学不再是单向度的知识传授或单纯的知识学习，是师生、生生以及生本之间的文化融合以及意义再生的交往和碰撞，在这一过程中，人类的文化、民族的精神得以传承和创新，个人承载于民族传统和祖先血脉的基因和记忆得以延续。个体的生命在文化传承的过程中受到浸染和熏陶，感受到生生不息的民族精神和社会赋予的历史责任。教学有三种境界，即知识境界（功利境界）、价值境界（道德境界）、审美境界（物我合一）。以人为中心的教学必然无限地从知识境界走向道德境界和审美境界，使每一个学生作为未来世界合格公民的核心素养潜移默化地在教学中得到培养，进而去创造一个充满希望、无限美好的人类未来世界。这样的教学才是以学生为中心的教学的理想样态。

（二）自由人的教学实践样态：课堂洋溢着自主学习和自由创造的快乐

主体性是人的本质特征，学习是学生自由地与生活世界进行有意义的交往与对话。马克思说：“人在本质上是自由自在的。”^[6]“以学生为中心”的教学是充分赋予学生自由的教学，学生在教学生活中以自由人的身份出现，进行独立思考和理性批判。在以学生为中心的教学活动中，人的自由和自主是尊严、需要、能力、情境等因素综合作用的结果，是人在教学场域中的解放，体现为思想自由、行为自主。教学活动在教师引领下，在自由、友好、平等的氛围中展开，对知识的理解、对价值的判断、对精神世界的理解是学生自主体验、自然生成的。在自主学习中，学生的自

主性既体现为学生积极主动的学习态度和积极的学习欲望，也体现为学生掌握了各门学科的规范的学习方法，运用必要的学习资源，通过有效的学习合作完成学习目标。学生敢于提出问题，敢于挑战权威，大胆地批判和质疑，在合作探究的学习中获得对学习内容的深刻认识。在知识的理解和意义建构的过程中，教师不能代替学生，而是要创造条件，建立起知识与学生生活经验之间的联系，学生可以有自己的判断，提出不同的观点。当然，教学中出现观点的分歧并不是教学的目的，但赋予学生学习自由的教学要为学生进一步论证自己的观点创造条件，学生可以通过逻辑推理、文献检索或实验检验，从而使学习深度发生。课堂的精彩之处，不是一定要形成一个大家必须接受的结论，而是引起大家对问题的进一步关注，产生更多的问题。这样，学生就会以强烈的求知欲望和积极的心理状态去探索未知的世界，通过理解课程内容中的文化与人类历史上伟大的思想共鸣，获得人类精神财富和人类价值理想的牵引，从而走向更加自由的人生状态。

学生在教学生活中拥有自主学习空间，尽情享受学习的自由和快乐，学习方式发生了根本的变化。教师在教学实施中围绕学生自主学习能力的提高，有计划地实施教学行为，创造民主、平等、包容的学习环境，学生的学习由消极的被动学习转化为积极的主动学习。教师在教学中的责任是为学生营造自主学习和深入研究、实践的空间，让学生独立地思考和探究，充分享受自主学习和自由创造的快乐。韩立福提出的“先学后学—问题评价（FFS）”教学模式总结出了“先学后导、问题导向、师生合学”等教学实践模型^[7]，这一课堂教学模式把教与学的过程分为“问题发现、问题生成、问题解决”三个阶段。事实上，在这三个阶段的教学中，教师导学下学生的自主学习应该是课堂的主要样态。教师在教学实施中围绕学生自主学习能力的提高，有计划地实施教学行为，创造民主、平等、包容的学习环境，创新课堂的组织结构，建立学习共同体。当学生的学习兴趣得到培养，学生的创新潜能被有效激发时，学生就会把对未知世界的好奇心转化为他们自主学习的动力。学生具有自由的学习空间，积极开展实践活动，运用创新和批判思维，深刻理解、认识事物，从而实现真正意义上的自主学习。

(三) 个性化人的教学实践样态: 教学满足每一个学生个性化的发展需要

学生个性化存在是教学设计与实施的根据。学生的学习起点、学习习惯不同,学习的品质存在差异,教师的教学设计应充分考虑到每一个学生的个性化存在。以学生为中心的课堂,没有一个是旁观者,课堂教学的目标是让每一位学生得到最大的发展,不是每一位学生达到同样的水平。以“以学生为中心”的教学设计呈现差异性、丰富性、动态性、选择性、建构性、主体性等样态。教学按照学生的学情制订学科教学目标,课堂教学分层推进,以适合不同学生的能力水平和发展需要,每位学生以适合自己的思维特点和知识基础的学习方式进行学习;学校从课程角度为学生提供多样化的学习环境,将“教”的课程进行二次开发,转化为“学”的课程。“坚持基础性,精选学生终身发展必备的基本内容、打牢发展的基础,满足持续发展的需要”。^[8]

教学要使学生不同的发展需要得到最大的满足。以学生为中心的教学尊重差异,尊重个性,改变一味追求课堂规范和秩序、漠视学生生命成长规律和认知规律的教育现状,尊重教育规律,给学生学习的自由,让每一个学生合理的发展需要都能够得到满足。宏观的教学安排充分考虑不同学生对教学的需要,如高中作为基础性的教育阶段,要为学生升学作准备,而且升学的渠道各不相同,有的学生毕业后将进入职业学校,教学要为这部分学生作出适当安排;中观的教学课程设置、教学组织形式、教学难度安排都要充分考虑不同的学生水平,作出科学化的设计。在课程内容的选取与编排上,更多关注学生的实际需要,实施分层教学、分类教学、走班教学,提供个性化课程,开发特色校本课程;微观教学领域对教学的个性化安排有更高的要求,一节课中要让不同的学生都获得真正的发展,教学设计要从能力目标、问题设计、教学评价等多个环节对学生的差异进行预设,让不同的学生在课堂上都能得到教师的关照。按照加德纳(M. Gardne)的多元智能理论,学生的发展潜质具有多元性,课堂教学的目标设计亦应该反映不同学生的潜质并予以区别对待。针对学生个体学习水平差异,课堂教学以学定教,教学形式丰富多彩,创造情境帮助每位学生找到适合自己的学习方式。

(四) 让学生成为充满无限可能的人: 在多元开放、互动生成的教学中不断超越

追求最大化的发展是学生的价值诉求,教学

中学生的发展充满了无限可能性。学生以全部的生命呈现在教学生活中,以自身的个性发展和全面发展为期待,优异的学业成绩、良好的人际关系、健全的人格和丰富的精神世界构成学生发展的意义之维,每个人都充满着可能性。教学所遵循的规律就是从实物开始,从生活开始,由形象到抽象,由简单到复杂,从而让学生真正走进场域中,成为场域中的探索者和学习者,学生在多元开放、多维共融、互动生成的教学中成就着自己。学生学习的场域不是静止的,总是在不断地拓展自己的空间,正是在不断的动态拓展中,教学生活日益变得丰富,学生的发展成为可能。正如海德格尔(M. Heidegger)所说的“此在与世界”的关系,学生所处的世界是一个发展的世界,永无止境,人因永远无法突破有限性而获得无限可能性,人的发展就是不断超越此在,超越过去,呈现境界日新的改变。

以学生为中心的教学生活是多元开放的。第三次工业革命以来,教学内容、手段等日益呈现出多元开放的特点。教育日益呈现出开放化、网络化、在线化等样态,教学场域扩展到无限的空间,班级授课制下课堂教学组织形式向个性化、分散化、网络化的组织形式转变。以学生为中心的教学存在于开放的系统里,教学突破了传统课堂教学时空的限制,在智能化的学习平台上师生互动、生生互动,教学的内容更加多元开放。随着课堂教学改革的深化,活动教学、合作教学、探究学习、研究性学习、在线学习、网络课堂学习、远程学习成为重要的学习形式,教学的手段更加丰富多样。学生利用现代化的学习手段,进行选择性的个性化学习。“翻转课堂”“慕课”等全新的教学方式走进学生的学习生活,学生学习从课内延伸到课外,从书本延伸到社会生活,从学校延伸到家庭。教学突破了师生生活经验及教学资源的封闭性和狭隘性,教学的价值在广阔的时空场域中得以丰富,学生的发展因此具有了无限的可能性。

以学生为中心的教学目标是互动生成的。“教学过程是一个动态生成的过程,课堂上发生的一切,并非在预设的过程中所能准确预测的。教学过程的真实推进及最终结果,很大程度上是由具体的教学情境以及教师具体问题具体分析、灵活处理问题的方式决定的。”^[9]学生在教学中表现出来的多样性和差异性,是教学深化的宝贵资源,在学生思维过程的真实呈现以及不同观点的交流碰

撞中教学实现了新的生成。在互动生成的教学中,学生不仅掌握了新的知识,更学会了利用新的学习资源和手段的方法,有了新的学力,形成了新的认知,情感获得了新的提升。以学生为中心的教学重视学生核心素养的培育,关注课程的三维目标,促进学生实现基础学力的提升和价值实现能力的发展。教学不断地从学生的新的起点出发进行教学设计,引领学生在“此在与世界”中进行交往与对话,促进学生知识、价值、情感等实现新的建构与生成,不断实现对既有的超越。

教学以学生为中心,其实质就是以学生的发展为核心,满足学生全面、自由的发展需要,让学生拥有学习的快乐和自由,引领学生追求人生境界的完善和个人价值的实现。以学生为中心的教学重在找到实践的策略和方式,要关注策略、方法、模式的研究和创新,要让理念落地,让课堂教学有一个根本变化。笔者认为,让学生在教学中成为完整的人、自由的人、个性化的人和具有无限发展可能的人,将人置于至高无上的地位,这是教学的本质回归。当学生以这样的状态出现在课堂上的时候,教学的生态会发生根本的转变,师生在教学中的主动性、创造性会被无限地激发出来,教与学将会真正成为幸福和快乐的事情。

(上接第8页)

教学伦理学研究的论断,看似有理有据,实际上却反映出对教学伦理性认识的偏差和不足。文章对当下反对开展教学伦理学研究的种种观点罗列出来,并加以分析和批判,正是希望引起大家对这一问题的警惕,从而免于迷失在各种表面化的看法之中,认识到教学伦理学研究的独特与重要价值。

[本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“教学伦理学研究”(项目编号:12JJD880013)、北京市教育科学“十二五”规划重点课题“信息化条件下北京市中小学学生学习方式变革实验研究”(项目编号:ABA14010)研究成果]

[参考文献]

- [1]石中英.教育哲学[M].北京:北京师范大学出版社,2007.
- [2]欧阳超.教学伦理学[M].成都:四川大学出版社,2008:9.
- [3]杜芬芳.教学实践的伦理品性及其彰显[J].中国教育学刊,2013(4):52-55.
- [4]王策三.教学论稿[M].2版.北京:人民教育出版社,

[参考文献]

- [1]佐藤学.钟启泉.教与学:寻求意义与关系的再构[J].全球教育展望,2001(2):50-56.
- [2]联合国教科文组织国际教育发展委员会.教育:财富蕴藏其中[M].联合国教科文组织总部中文科,译.北京:教育科学出版社,1996:85.
- [3]谢维和.就“天才与泥土”议拔尖创新人才产生的环境问题[J].中国教育学刊,2014(10):卷首语.
- [4]夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:教育科学出版社,1999:15.
- [5]卡希尔.恩斯特.人论[M].甘阳,译.上海:译文出版社,2013:13.
- [6]马克思.1844年经济学哲学手稿[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译.北京:人民出版社,1979:49.
- [7]韩立福.何为学本课堂[J].人民教育,2014(16):5-6.
- [8]刘利民.中学教育综合改革与校长的使命:在第四届中国中学校长大会上的讲话[J].中国教育学刊,2014(4):1-3.
- [9]段作章.教学理念向教学行为转化的内隐机制[J].教育研究,2013(8):103-111.

(责任编辑 吕允英)

2005:87.

- [5]周建平.追寻教学道德:当代中国教学道德价值问题研究[M].北京:教育科学出版社,2006:1.
- [6]王凯.教学是一个道德概念:相似性概念比较的视角[J].全球教育展望,2009(3):25-28.
- [7]默顿.论理论社会学[M].何兴凡,译.北京:华夏出版社,1990:104-105.
- [8]石鸥.教学病理学基础[M].济南:山东人民出版社,2006.
- [9]汪明,张睦楚,王永明,贾彦琪.论校长教学领导之转型[J].教育科学研究,2015(3):32-35.
- [10]汪明,张睦楚.教学哲学研究二问[J].当代教育与文化,2015(2):47-51.
- [11]高慎英.有效教学的新思路:20世纪80年代以来西方学校教学变革研究[M].济南:山东教育出版社,2011:1.
- [12]明庆华,谷木荣.有效学习是有效教学的出发点与归属[J].中国教育学刊,2015(5):32-36.
- [13]余文森.有效教学三大内涵及其意义[J].中国教育学刊,2012(5):42-46.
- [14]郑信军,周长喜.教学伦理研究的道德心理视域[J].教育科学研究,2014(2):54-58.

(责任编辑 吕允英)