

走向核心知识教学:高效课堂教学的时代意蕴^{*}

龙宝新

【摘要】 当代课堂教学正悄然步入花样时代,繁琐的教学环节、中转式的教学过程就是这一教学时代的两大特征。从核心知识教学入手,开展“课堂瘦身”行动,全力构筑一种“节能减排”式的绿色课堂与高效课堂是时代的要求。核心知识是每个教学活动单元中必须让学生掌握、理解、探明的主要知识技能,它是教师实施课堂瘦身手术的底线与尺度。走向简明课堂是核心知识教学的实践框架,是课堂教学摆脱“分裂症”困扰的良方。

【关键词】 核心知识 高效教学 课堂瘦身

【作者简介】 龙宝新/陕西师范大学教育学院副教授 (西安 710062)

毋庸置疑,信息、知识、理论的爆炸与增殖是当代社会的根本特征,追求理性化、技术化、专门化是现代性社会生活的基本准则。作为人类社会生活的构成之一,教学活动也难逃此劫,成为一个高度专业化、理性化的社会实践领域。在这一领域中,教学行动无一例外接受教学理论的规约,教学生活世界的建构必须根基于教学知识的安排;每一种“最好”教学理论的产生都会被贴金式地搬进教学活动中来,教学世界的运行须严格参照教学理论专家炮制的“规则”来展开。久而久之,整个教学领域变成了一个透明、做作、刻意的世界,成了一个没有“秘密”(马塞尔)、天性受抑、严密受控的世界,福柯的“全景敞视结构”用在这里是最恰当不过的了。在这种情势下,我们不仅要发问:教学活动一定要按照预定的环节与程式化的阶段切分开来进行吗?对学生知识技能的传授一定要用教师的嘴来转达吗?课堂教学一定要遵循一系列的原则和规律吗?是否存在一个不受教学理论浸染、完全自在运行的素朴教学生活时空?带着这些疑问,我们进入了课堂,进入了教师社群,开始了对有效教学新思路的探索。在以“大学——中小学”合作伙伴建设为主题的田家炳教

育研究项目中,我们引进了基础教育教学改革的新思维,即“反思常规——新视野介入——引发震撼——教学变轨”的思路,试图彻底帮助教师实现由“花样式教学”到“核心知识教学”的变轨,实现课堂教学活动的生态性与变革的永续性。在整个实践探究中,我们期待用一种身体力行、生于实践的教學理论来解读“高效教学”的内涵,期待在回归“素朴”课堂教学生态中找到一种“简明课堂”、“瘦身课堂”,推动教学活动回归素朴原型的实践中削弱,甚至消除“多余”教学理论对课堂教学生活的干扰,全力构筑一种“节能减排”式的绿色课堂。正是基于此,我们的实践研究目标是:努力探索一种以核心知识为课堂瘦身依托,以高效低耗为课堂优化目标的有效教学样态。因此,我们称这种理想教学样态为“基于核心知识的绿色有效教学样态”。

一、课堂教学进入“花样时代”

两年来,我一直穿梭于一般教师的真实课堂与名师的影像视频课堂之间,和学生一起聆听、欣赏、揣摩过数十节课,其中既有诸如魏书生等名师

^{*}本文系田家炳基金会项目“陕西师范大学田家炳教育书院与陕西省4所田家炳中学建立长远伙伴协作关系建设”研究成果之一。

的示范课,又有骨干教师的赛教课,还有名不经传的普通教师。在这些课中,我最为羡慕的是魏书生的示范课,其鲜明特点是简约、清晰、平实,与之相比,绝大多数教师则向我们展示出的是富丽堂皇、装饰华美、结构繁杂、理论摆设的“花样课”、“表演课”。这种“花样课”既是最新教学理念汇聚的载体,又是新异教学构思云集、教学创举拼合的集结点。自然,这些教法正是当下课堂教学领域中极为风行、颇受推崇的主流教学风格与教学理念。在他们的“围剿”下,那些结构简约、教风朴实、节奏明快、立足常态的“课”则很难入流,故在各类教学竞技中无情地被边缘化,被打入“冷宫”,被人视为没有“含金量”的平庸教学之作。由此可见,当代课堂教学正在悄然走向一个变态的时代——“花样时代”,追求教学理论的装点、推崇教学形式的包装、热衷教学“垃圾”的制造、挤压直白教学的生存等等,正成为当代课堂教学中令人无法忍受的诟病。进言之,当代课堂教学步入“花样时代”集中表现在两个方面:

(一) 繁琐的教学环节

自赫尔巴特的阶段教学论诞生之后,课堂教学分阶段、分环节进行成为教学活动的定制,日益成为当代我国教师开展课堂教学的大众化选择。每节课都套路化地由一系列环节构成,如组织教学、激情导入、新课讲授、小结练习、作业布置等,进而许多教师认为:每个环节必备是一节健全、完整的课的起码要求,它就像人的各个器官一样具有不可或缺性与不可其替代性,所有新知识都是沿着诸教学环节搭建起来的“导管”或“流程”来输入到学生大脑之中的。更有甚者,许多教师对每个环节的时间、方式、内容进行严格设计、硬性规定,不允许有任何教学活动逾越这一预构蓝图的引控。在这一环环紧扣、拾级而进、有条不紊的环节串联中,教师的课堂教学活动变得细密而又精致化了,由此,课堂教学的弹性空间、学生的自主活动空间被严格限制,那些逃逸出教学设计与规划的生成性反而被严加剔除,整个教学活动成为教师的“一言堂”,成了一门“防学生”、“防学习”的操作与技术。

(二) 中转式的教学过程

在教学实践中,花样教学的第二个表现是中转式的教学过程观。在课堂教学中,许多教师笃

信一条哲学:只有经过教师之口亲手将知识技能“讲”给学生,这一课、这一单元、这一知识点的教学才算完成了,否则,这一教学内容对学生而言依然是新知识。由此,大多数教师兢兢业业、一丝不苟,挤出一切可以利用的时间忙于给学生授课、补课、复课,就连自习辅导时间,甚至早读、午休时间也不放过,致使许多重点学校师生都陷入身心俱疲的状态之中。同时,为了提高课堂知识“转载”的效果,许多学校要求教师深挖教材、精细备课,把课文、公式、现象等教学材料都剖解为知识点、考核点、复习重点,以之作为教学活动的直接对象与目标。进而,整个教学活动演变为线性的“教材——教师——学生”的流程,教师沦为课堂知识的“中转人”与“二传手”。其实,认真并不等于有效,耐心并不一定导致成功。教师的知识教学具有双面性:它尽可能成为启发学生智慧的吊钩(hook),亦可能成为熄灭学习者灵光的杀手,尤其是在教师直接传授知识精华的教学中,这种危险发生的可能性会更大。也就是说,“学生对灌输的知识储存得越多,就越不能培养其作为世界改造者对世界进行干预而产生的批判意识”。^[1]与其说中转式教学活动是课堂教学的进化,不如说是课堂教学的退化。强行在学生与知识之间插入“教师”这一中转环节,自然会对学生学习活动产生双重制约:一旦知识过于简单,教师的媒介可能阻碍知识的流通,成为学生习得新知的摩擦力;如若知识具有一定难度,教师会强制学生按照自己的思维与理解,堵塞学生新思维的涌现。在这两种方式中,教师都是阻碍学生直接与知识会面的绊脚石,始终没有以与学生平等对话者的面孔出现。在此类教学流程中,教学成了给学生“喂”教师消化好的知识的过程,学生与原生知识、真实现象之间直接会面、发生挑战的机会被取缔,久而久之,学生失去了对新知识的消化力、对新现象的透视能力,教学活动沦为地地道道的授受与识记过程。正如有学者所言,在这种教学活动中“知识是那些自以为知识渊博的人赐予在他们看来一无所知的人的一种恩赐。把他人想象成为绝对的无知者,这是压迫意识的一个挑战,它否认了教育与知识是探究的过程。”^[2]在这种情势下,教学活动对学生而言成为一种“压迫”,其助学实质荡然无存。

在花样教学时代,教师的课堂教学日渐迷失了主线,课堂教学沦为教师的一种表演、一种展示——课堂中以素质教育的“名义”大搞花样表演,课后“实实在在地推行应试教育、制造课业负担,成为我国当代中小学教学生活的真实写照。教师成了“两面人”,课堂内外成了“两重天”,当代教学患上了“分裂症”的顽疾,直接抑制着新基础教育课程改革理念在实践土壤中的扎根与生长。到底有没有医治这一顽疾的良药呢?笔者认为,基于核心知识的教学思维完全可能成为医治这一教学顽疾的良药。

二、核心知识教学:诊治教学“分裂症”的良方

要救治当代教学的“分裂症”,教育工作者的唯一出路就是实施课堂教学减肥瘦身“手术”,把冗余的教学枝节挤出课堂空间,蒸馏掉花样教学的水分,真正让课堂教学成为教学质量工程的核心支撑点。可见,课堂教学瘦身是面向高效教学的当代教学改革的重要使命,但如何瘦身,精简什么,留下什么,怎么精简,以什么为基准来精简,成为摆在我们眼前的现实难题。笔者认为,在任何—个教学单元中,核心知识无疑是每节课的主干,是课堂教学瘦身的底线。以核心知识为主线来构筑结构简单、线条清晰、简明扼要的课堂教学样式,减少课堂教学中的内耗、垃圾与修饰品,为学生的学习活动与主体创造留足空间,是未来课堂教学改革的重要走向。

什么是核心知识?这是课堂教学实施者必须首先明确的一个概念,是确保课堂教学活动收放自如、游刃有余的关节点。希尔斯曾经站在课程选择的角提出,核心知识是“共享、稳固、序列和具体”的知识;^[3]斯皮克(Spelke)、孙宇浩等人认为,“核心知识系统出现于人类个体发展和种系发展的早期,在人类复杂认知能力的发生发展中起着建构模块的作用”;^[4]陆建身等人认为,核心知识是“学生应该掌握的所有东西”,是“集中注意的良好教育之基础”。^[5]在这些理解中,前两个概念是立足于人类知识总体的角度上来理解核心知识的,后一个概念离我们所言的“核心知识”最为接近。我们认为:核心知识是每个教学活动单元中必须要让学生掌握、理解、探明的主要知识

技能,是一个学期教学、一个单元教学、一节课教学的主体内容与知识主干,是整个教学活动链条中的关键链环,是联系全部教学活动的轴心骨,是教学活动之魂的栖息地。核心知识具有三个明显特点:

其一,统摄性。核心知识是一个教学活动单元的统领者与链接者,是整个教学活动的母体,相对而言,其他课堂知识技能都是从这一基点衍生出来的,都是为这个核心知识在课堂教学中的展开或习得服务的。如果说课堂教学具有一种“鹰架”式结构,那么,核心知识就是撑起这一鹰架的支点。也就是说,抓住了这一知识,所有教学活动的构成部分、环节细节都可以被“提起来”,被“牵扯”出来。心理学研究证明:人类的核心知识系统是“建构复杂认知技能必不可少的一部分。”^[6]在教学中核心知识的作用亦是如此,它是一个教学活动的基轴与焦点,是把零碎的课堂知识串联起来,使之融为一体、有机关联的内线与铰链。可以说,核心知识教学是整个教学活动的连连锁,是赋予教学活动以整体性的关键。

其二,内核性。核心知识是教学知识单元的细胞核,相对而言,非核心知识只是其生存的环境。如果说课堂知识具有“内核+围绕带”的结构,那么,核心知识就位于其最中心圈层,其他知识如,次要知识、相关知识、边缘知识则依次排列在它的外围,进而构成了一种“众星捧月”式的结构。在这一结构中,其他知识构成了核心知识的生存背景与着生土壤,成为将之凸显出来的光屏。可以说,一切外围知识都是学习者逼近核心知识,最终将之消化、理解的垫脚石与助跑器。

其三,衍生性。在课堂知识中,核心知识最具再生力与生发力,它是最具活性的一种知识类型,是一切其他课堂知识得以生发与依附的主根。一方面,在实践应用领域,核心知识面对的不是一种实践而是一类实践,核心知识的习得能够帮助学习者获得对一类实践问题的解决能力,实现在各种实践领域中的再现,故具有较强的再生力和与实践的结合力;另一方面,在课堂知识体系内部,核心知识能在和具体领域对接中生发出一系列新知识,实现对整个课堂知识体系的扩容与增生。有教师指出:“‘核心知识’其实就是一颗思想的种子,它是具有思维生长力的。”^[7]在这一意义上

看 核心知识的明显特征就是成长性,它具有较强的生长力与衍生力,对学习者而言具有“以一应百”的优势与潜能。

当然 核心知识与一节课的“教学重点”似乎非常相似,但实际上,它们之间是有区别的,是貌似而神离的关系。教学重点是教学活动中的侧重点,是教师从教学任务完成角度为一个知识教学单元确定的教学精力的主要投放部位,它属于教学活动进程中的某一工作区间,该区间教学任务的完成将有助于全部教学任务的顺利完成与推进。核心知识则不同,它不属于一个教学区段概念,而是一个教学内容概念。核心知识的教授可以贯串并体现、渗透在教学活动的各个区段上,它构成了单位教学活动的主题。也就是说,教学重点是相对于教学全程与教学任务的实现而言的,主要解决的是教学活动的轻重主次问题;核心知识是相对于课堂知识总体与教学策略而言的,主要解决的是教学优化的切入点选择问题。抓住了核心知识就等于抓住了教学主脉、教学主线、教学主调,其他课堂知识必须围绕它来组织安置,接受它的调遣、统筹与安排,核心知识就是整个课堂教学活动的主控台。

核心知识一旦确定,整个课堂知识的主次与轻重问题就走向分化,课堂教学的瘦身技术随之产生:那些与核心知识密切相关的课堂知识将被置于教学主干的地位,施教者必须在其上面多下功夫,确保其在教学中凸显出来并加以重点关注,而那些与核心知识而言相对边缘的课堂知识则应该在教学中适当弱化,如交由学生以自学的方式进行,甚至在必要的时候要将之从课堂教学活动中过滤掉,安置到课外学习生活中去,将其所占用的课堂教学时间释放出来。总之,核心知识是课堂教学瘦身的底限,是需要教学活动持续关注并全力保证的对象。核心知识教学的实质就是以每一课堂教学单元的核心知识为尺子,根据课堂知识与其之间的相关度,对课堂教学中的冗余知识、教学垃圾进行大刀阔斧地“剪裁”,让那些关联度较低的知识退居课堂教学时空的边缘,逐渐露出课堂教学的主干——核心知识,使之成为教师教学、学生学习的焦点对象,最终实现对课堂教学瘦身、提高课堂教学效能的目的。

三、面向核心知识教学的变革:走向简明课堂

走出花样时代,对课堂教学实施瘦身减肥行动,推动课堂教学环节的简化,是面向核心知识的教学改革的根本价值所向。核心知识教学绝非要回复到原初的那种“教育理论”眼光匮乏的原始教学形态,绝非要重现那种知识搬运、复制粘贴式的机械教学样态,而是要在教学改革中构建一种以学为本、简明高效、内紧外松、教学无痕为特征的新型教学样式。课堂教学活动的雏形是学习,其根本功能是促学、助学、辅学、导学,在学生的学习活动目前“教学”一词永远是一种偏正式结构,即“前偏后正、前轻后重”的结构,对“教学”的准确理解既非“教学生去学”、“教会学生学习”、“教学共存共生”,而是“以教辅学”、“融教入学”、“学中有教”。也就是说,“学”永远是“教”的母体、本体与主体。在花样式教学中,教师的“教”和“讲授”活动遮蔽了学生的“学”,“学”反倒成了“教”的配角与傀儡,教学的实际效能难以彰显。其实,每一点教学效能产生的地方都是学习活动发生的地方,与教学效能提升始终保持同步的不是“教”,而是“学”,因为教师“教”了不一定导致教学效能的产生,而学生“学”了一定会产生教学效能。正是在这一意义上,我们认为:核心知识教学的基本思路是通过把“教”在“学”中隐藏起来的方式来构筑一种以学载教、以学带教、知识主线清晰、学习线路流畅的简明课堂教学。在这一新教学形态中,教师要干的首要工作是对课堂知识进行过滤、筛选、提纯,努力把那些无用、冗余、偏多的“教”的成分剔除出去,把被教学花样遮蔽了的学生与学习重现出来,让学生学习的主线清晰地展露出来,复归那种“教从属于学”的原初意义上的教学观。我们相信:只有通过这一变革,当代课堂教学才可能重建一种以精教、简教、隐教为内核的新教学观。

如上所言,核心知识教学的首要任务是要清理课堂教学中的装饰性、冗杂性成分,给课堂教学“减负”,给学生的学习活动松绑,努力构建一种低耗、明快、简洁、便捷的课堂教学结构,全力打造一种直击靶心、学习主线的课堂教学形态。实际

上,简明课堂就是主干明晰、线条清楚、思路通达的课堂形态。简明课堂与前面所言的“花样课堂”相对,二者之间的显著差异体现在三个方面:

首先,简明课堂是突出学习主线的课堂,而花样课堂是强调教授主线的课堂。在种种新潮、前卫教学理念的左右下,原本简洁的课堂异化为日渐偏离学生学习目的的表演性课堂、花样课堂,华而不实、繁琐累赘是其通病所在。花样课堂把教学的重心放在了取悦评课者与教学专家上,“做给他们看”是教师做课、上课的隐秘意图,而简明课堂则将重心放在了学生、学习上,是一种真心服务于学生、服务于“学”的课堂组织思路;花样课堂关注的是课堂组织中体现出来的卓异教学理念与怪异教学形式,简明课堂关注的是课堂环节组织与学生的学习要求、学习活动本性之间的协调与共振;花样课堂追求的是教学活动的形式目标——教学系统自身的完美性,简明课堂追求的是价值目标——教学系统对学生主动、持续、健康发展的效能性,等等。因之,简明课堂构建的主要目的是要根据学生的“学”这一主线来给课堂教学世界重新确定宇宙中心,对之加以“瘦身”与“减排”,核心知识筛选的根本意图就在于把那些能真正体现学生学习目的、反映课堂教学主导价值的学习内容提取出来,为学生搭建一条顺畅的核心知识连锁桥,使之成为学生迅速实现学习目的的基础。

其次,简明课堂追求的是风格平实、节奏简约、内涵充实的教学样式,而花样课堂追求的是环节完备、要素齐全、外形完美的教学样式。在形形色色的表演性课堂中,教师习惯于对教学设计的每个环节进行合乎理论的“修剪”,对各个教学环节进行种种美化、修饰,其结果,整个课堂教学变得“花枝招展”,对学习者和评课者充满了种种诱惑,似乎教学的生气、生机被“增添”了许多,但就其实质而言,这种教学样式的内涵、与学生生活之间的亲和性与结合力在衰减,教学活动沦为一种仅供教学专家观赏的玩物,而非实用、实效、实在的助学活动,而非师生合力创造出来的实践杰作。与之不同,简明课堂并不追求教学形式的完美,因为完美是教学理论的特性,残缺性才是教学实践的根本秉性。任何教学实践都具有某种缺陷与缺憾,而这正是它需要持续变革、需要因应学生的学

习状况来不断调适与重构的缘由。简明课堂始终关注的是学生的学习反应,它要将所有教授活动建基于学生理解、消化新知这一内线之上。如果学生理解了新知,教学活动就顺利前行;如果没有达到对知识的掌握,教学活动就在此逗留回旋。学生接受才是教学活动的硬道理,学习的发生与走强才是教学活动的真谛,它没必要刻意增加一些“装饰”环节来白白耗费师生的精力与心力,不会为了增加教学活动的创意而无聊地嵌入一些不必要的“圈子”,整个教学活动的进程与节奏完全取决于学生的学习效率与接受能力。在这里,一切由学习效果说了算,教学形式上的创意只是教学活动的一个饰品,它不可能主宰教学活动的主流与流向。正是如此,课堂教学的某些环节,如组织教学、复习旧课、课堂小结等可以被逾越或增删,某些教学细节,如举手发言、出示教学目标等可以被省略或忽略,整个教学活动只重大局而不拘小节,学生听懂、有效高效就成为课堂教学的最高原则,任何无助于该目的达成的教学活动都将被作为“教学垃圾”来毫不留情地清除掉。

其三,简明课堂倡导“一站式”教学,而花样课堂倡导“搭桥式”教学。花样课堂笃信一个哲学:在教师的启发下让学生“亲口”说出来,“亲手”做出来才是教者的本事和高明之处;他们最为忌讳的是直接“告诉”(杜威)学生问题的结论;所有知识必须经过教师之口、之手的中转才能说明该内容已经“教过了”。在这一哲学的控制下,花样课堂绞尽脑汁地在学生与知识之间搭建各种各样的“桥梁”,甚至以知识与学生之间的“桥接”为己任、为使命。简明课堂则致力于打破这一哲学的阴霾,试图将课堂教学的主功能定位在学习者与课堂知识的会面“牵线”上,它强调:学生对新知识的学习始终是他自己的事情,教师无需在二者之间“插一脚”,增加学习者与知识直接会面的难度,甚至人为制造了学生与知识之间的障碍与“隔阂”。也就是说,教师的工作只能止步于“牵线”而不能轻易迈入“搭桥”这一地步,尤其是在无需教师搭桥的情况下,教师对学生学习活动的牵强介入只会适得其反。换言之,尽可能不实质性地介入学生的学习过程,或者说在学生学习活动之外徘徊才是教师在教学活动中应当扮演的角色。在学生与新知之间势必会产生矛盾与消化

困境,这是学习活动本然的挑战性所在。教师不能通过“搭桥”、为学生提供思路、直接接通知识与学习者的方式来消解这一认知冲突,以此来钝化学生思维的功能,蚕食学生成长进步的机会。在简明课堂中,教师应针对不同课堂知识采取不同的教学策略,如针对那些简单知识、相关知识,教师完全可以放手让学生自己去摄取;针对那些复杂知识、核心知识,教师可以采取“包裹”策略,即用大量的背景知识、生活经验将之包围起来,以“核心知识组块”的形式呈现给学生,为学生自己去消化、探究知识创造条件;针对那些超难的知识,教师可以帮助学生进行知识拆解工作,将之转化成为基本知识单元、基础知识组块。但是,无论教师如何去拆解这些知识,他都必须遵循一个原则——不能削减掉知识对学习者的挑战性,不能以降低课堂知识的智力营养价值为代价!总之,尽可能不代替学生去思考,不人为设置中转过渡环节,不降低知识内蕴的认知载荷,敞开学生迈向知识的自然通道,是简明课堂的鲜明特点。

因此,简明课堂所采用的一般教学策略是“核心知识组块”策略,即依托核心知识组块来推进教学活动的策略。简明课堂的主体构架是由核心知识组块串联而成的铰链状结构,在其中核心知识是课堂教学的脊梁。但这些核心知识不是教师要教授的“知识点”,不是纯粹核心知识的机械拼凑,而是核心知识组块,即基于知识生态的基本知识链接。“知识生态”不同于“知识结构”,这是因为“‘知识生态’强调知识的‘多’必须复归于‘一’;不是以知识的‘多’,而是以素质的‘一’对付和超越生命过程中的生存困境。”^[8]每一“核心知识组块”都是沿着知识的主导功能——学习者发展这一主线串联起来的,其大致构成是:内核是核心知识,外围是调节性知识,夹层是背景性知识。这三种知识融合在一起,以“知识包裹”的形式呈现在学习者面前,确保核心知识向学习者的顺利展开与内化。在核心知识组块中,背景性知识为学习者同化核心知识提供了铺垫,保证了学习者对新知识的基本理解力与建构力;调节性知识为学习者消化核心知识提供了诱因与心向,保证了学习者对新知识的学习动力与毅力。当然,在核心知识中背景性知识与调节性知识绝非教学活动压缩的对象,它们是一种促进学生理解发生

与学习动力形成的非核心知识,“安排好核心知识呈现的时机,处理好核心知识和非核心知识的关系,帮助核心知识实现它的生长力”^[9]正是这些非核心知识在课堂教学中存在的地位与价值。在这两种知识的合力作用下,学习者就可能实现既愿意参与教学活动又能轻易地习得新知识、新技能,教学活动由此实现了学生“想学”与“学会”的共进与互促,一种良性的教学生态得以建立。所谓教学生态,实际上就是教学对象——知识技能间的自然关联与衍生关系,它是“系统又高于系统,它是一个共生互动的有机体。”^[10]基于教学生态凸显与维护的课堂教学致力于构建一种学习者自主消化知识的“超系统”,一种教师难以任意控制与设计的自然系统。可见,核心知识组块策略正是利用两种方式实现了课堂教学瘦身与生态化运转的目的:其一,课堂教学以核心知识组块为单位来构建,它保证了教学活动主线的清晰性,保证了知识之间的自然衍生关系,能够将教师从花样创造的戏法中解脱出来,促使其在课堂教学中时刻不忘主题,紧密围绕教学的主线——知识发生与展开的主线来开展教学活动,由此,那些难以嫁接或植入教学生态的“过度教学”、“额外教学”的生存空间去取缔;其二,课堂知识的组块化能够让学生获得对新知识的接受力与学习力,强化了学习者自身在知识学习中的主要责任人角色,实现学习活动的自运转,由此,教师会放弃手把手式教学思路,促使其回归到助学者的本然角色。

参考文献:

- [1][2][巴西]弗莱雷.被压迫者的教育学[M].顾建新等译.北京:人民教育出版社,1982:26-25.
- [3]转引自赵中建.美国核心知识课程的理论和实践(上)[J].外国教育资料,1996(5):27-32.
- [4][6]Spelke E S. Core knowledge. American Psychologist, 2000: 55. 孙宇浩.核心知识系统及其对相关研究的启示[J].心理科学进展,2003(11):12-19.
- [5]陆建身.美国核心知识课程与生物学课程改革[J].生物教学,2002(2):8-10.
- [7][9]王俊.让核心知识成为传播思想的“种子”[J].江苏教育,2011(1):1.
- [8][10]樊浩.“人文素质”的教育形态及其知识生态[J].教育研究,2005(8):9-15.

A Study on Teacher's Professional Identification: From Professional Role towards Professional Identification

SONG Huan & ZHANG Wenxiao

(Center for Teacher Education Research of Beijing Normal University , Beijing , 100875 , China)

Abstract: In the context of postmodernism , teachers face a paradox among their professional roles. The crux lies in the deprivation of teachers' voice by modernism , and teachers are considered as the tool under a role mask. As a result , the concept of "professional role" has been replaced by "professional identity" for demonstrating the self - consciousness of teachers. However , in the process of moving towards "professional identity" under the perspective of socio - cultural anthropology , an idol of identification , or another version of demonstration on teacher autonomy by role , is made by power , culture and community. So , in order to support teachers to construct the professional identity by themselves , the space should be provided through power , culture , community , and especially , the construction of professional learning community.

Key words: teacher's professional role; professional identification; idol of identification; professional learning community

(责任校对: 邹 逸)

(上接第 24 页)

Toward Core - knowledge Teaching: the Contemporary Implication of High - effect Classroom Teaching

LONG Baoxin

(School of Education , Shanxi Normal University , Xian , 710062 , China)

Abstract: Contemporary classroom teaching is going toward floral whirlpool , in which bureaucratic teaching links , transportation teaching process are the two characteristics of the teaching times. Starting with core - knowledge teaching , we should implement the "weight - reducing " action and create a kind of "energy conservation" green class and high - effect classroom teaching that are the requirements of contemporary age. Core knowledge is the main knowledge and skills that the students must master in every teaching activity unit , which is the base line and scale for a teacher to reduce class. It is a good way for teaching to get rid of 'Schizophrenia' to go toward the concise classroom teaching because it is the practical frame of core - knowledge teaching.

Key words: core knowledge; high - effect teaching; class reduction

(责任校对: 邹 逸)

(上接第 50 页)

Teachers' Perceptions of Professional Responsibility in the Context of Educational Accountability

WANG Fuyan

(College of Education , Shandong Normal University , Jinan 250014 , China)

Abstract: Responsibility is an essential dimension of profession and one component of teacher professional ethics which reflect teachers' moral commitment. Teachers also construct their professional identity according to responsibility. However , educational accountability is the unavoidable work context , influencing teachers' values and moral belief and challenging their professional responsibility. Confronted with the pressure of accountability , teachers' perceptions of professional responsibility are diverse because of the tension between structure and agency , which can fall into three categories: lost , authentic and torn. In order to improve teachers' professional responsibility in the context of accountability , we should cultivate their personal belief , improve their ethical competence and empower them.

Key words: educational accountability; teacher; professional responsibility

(责任校对: 王新燕)