

# 视界

第7期

主办单位：研究室

2013年3月15日

---

## 目录

### 苏霍姆林斯基系列文章

（八）学科教学中的学生积极活动的内容 .....	2
（九）教师应该写哪些计划 .....	4
（十）在课堂上怎样指导学生的脑力劳动 .....	6
跨学科教研提升校本教研高度 .....	15
如何建立师生共同发展的教学关系 .....	17

## 苏霍姆林斯基系列文章（八）

### 学科教学中的学生积极活动的内容

有经验的教师，在开始教学工作以前，就把本门学科整个教学阶段（在小学，则是把整个小学阶段）中让学生从事的积极活动的内容做好安排。这样做的目的，不仅是为了培养学生生活和劳动中必需的实际技能，而且是在一门学科的教学体系中，通过学生的积极活动，首先为了进行智育，发展学生的思维和言语。我们已经说过，学生的读写水平和词在他的精神生活中的作用，在很大程度上取决于学生的积极活动的性质。

怎样组织学生的积极活动，才能促进学生的智力发展，促进他的思维和言语发展，提高他的读写水平呢？

积极活动好比是一座把言语和思维连接起来的桥梁。我在准备小学的教学工作时，就预先规划好全体学生所要参加的积极活动，这些活动要能鲜明的反映出并且让学生深刻地思考各种事实、事物、现象、劳动过程之间的关系和相互联系。换句话说，我要达到的目标是要求在劳动中产生思想，而不仅是巩固课堂上所学的知识。在学习一门学科时学生从事的活动，不仅应当是对知识的说明（这一点也是必要的），而且应当是新的真理、发现和规律性的源泉。例如，每个学生在几年学习期间栽培一棵果树。在这个栽培过程中他不断地做出新的“发现”，一些新的思想激动着他，他把这些思想说出来；词成为他把自己在劳动中发觉的各种关系和相互联系的思想表达出来的手段和工具，词进入他的积极词汇的储备，使他的情感和思维得到磨练。

我通过几百个事例而深信，凡是着迷于一件有趣的劳动，在劳动中不断地揭示出各种关系和相互联系的学生，他的思想就不可能是混乱的，言语也不可能是迟钝的，因为学生不仅在劳动，而且在思考，在推断各种因果关系，在规划未来的工作。每过一年，我都更加坚定地深信，有着鲜明的思想表现的积极活动，能够发展学生的言语，提高学生的一般素养。应当指出，劳动只有从学生入手后的

最初几天就开始，并且经过周密思考的组织，它才能在学生的智力发展中起到应有的作用。

我们学校的中年级和高年级的每一位教师，在准备一门学科的教学时，都把学生应当参加的积极活动加以规划，并使这种活动能给学生以智力的训练，使学生掌握更丰富的概念和规律性。我毫不动摇地深信：没有人和自然的相互作用，人的智力发展就是不可思议的，犹如没有旋律就没有音乐、没有词就没有言语、没有书就没有科学一样。在像生物学、物理、化学、数学这些学科的教学体系中，劳动与思考的统一、活动与词的统一，——这是学校作为思想的策源地而建筑于其上的基石之一。有经验的教师们在准备这些学科的教学时，都要周密地考虑：以什么方式，通过何种劳动，才能揭示出本门学科中学生的思维建筑在上面的那些关系和相互联系。例如，物理教学体系中的基本关系和相互联系，大多包含在这样的一些现象的概念中，如：物质、能、运动、能的转化、状态的变化、现象的相互作用等。物理教师寻找各种可能性来组织学生的劳动，以便所有这些概念都能在具体的关系中体现出来。例如，布置一个学生做一件仪器原理的模型，通过它可以演示机械能转变为电能，而电能又转变为热能。另一个学生则制作一种模型，演示机械作用怎样引起物质状态的变化。这种劳动不单纯是为了说明知识，而且可以说是知识的活用。

我向教师们建议：如果你们想使自己的学生成为善于思考的人，想使严整的、明确的、合乎逻辑顺序的思维通过清楚的说明和解释表达出来，那么你就应当吸引他们参加富有思想内容的劳动，把知识体系的关系和相互联系在劳动中体现出来。请你记住：劳动不仅是一些实际技能和技巧，而首先是一种智力发展，是一种思维和言语的素养。

## 苏霍姆林斯基系列文章（九）

### 教师应该写哪些计划

这个问题是经常遇到的一个尖锐问题：有时候教师被一些没有必要的文牍压得透不过气来。但是也有另一种情形，就是在批评“官僚主义的文牍作风”的热潮中，某些教师得出结论说：任何计划都没有必要去写。

以上两种看法都不正确。有助于工作的计划还是应当写的。

对小学各年级的教师来说，制订一份管用好几年的远景计划是很重要的。这份计划里包括哪些内容呢？根据我自己的工作经验，应当包括如下各点。

（1）儿童在小学阶段应当阅读的文艺作品的书目。当然，只有学校图书馆里有这些必要的儿童读物时，计划里的这一点才能实现。

（2）儿童在学校里应当欣赏的音乐作品（学校里最好有一个音乐室）。

（3）要跟学生进行谈话时使用的绘画作品。

（4）要求学生背诵的课文和文艺作品的片断。

（5）最低词汇量，也就是要求学生在小学里牢固而长远地熟记其正写法的那些词汇。

（6）为了扩充学生的知识面而需要阅读的科学普及书籍和小册子的书目。对于指定给学习困难的儿童（思维过程的能动性降低的儿童）阅读的那些书籍和小册子，特别是单独开列出来。

（7）“思维课”的主题，即带领学生到思维和祖国语言的源泉，去参观的课题。

（8）儿童在整个小学阶段各年级要写的作文的题目。

（9）教师和儿童将要制作的直观教具的大致的目录。

（10）小学期间将要组织哪些参观。

我建议中年级和高年级各科教师也制订这样一项远景计划。当然，计划中要考虑到本门学科的特点。例如，生物教师在远景计划中应列入一套去自然界的参观，以便使学生形成一些必要的表象。地理教师可以把必须记忆的术语列入参观计划。物理教师可以在自己的计划里规定让学生观察工农业的劳动。

远景计划是一个重要的努力目标，教师可以每年翻阅和思考这个纲领，来检查自己的工作：什么已经做到，什么还有待去做。根据远景计划完成的情况，可以判断学生的知识质量。

每一个教师还应当写课题计划和课时计划。课题计划是根据教学大纲分配给本课题的时数，包括好几节课的一种计划。课题计划只适用于不大的课题(2到5节课能讲完的)。课题计划里，写明每节课上讲授什么和怎样教法，应当避免把演讲、讲述的内容做长篇大论的书面抄录。教师要讲给学生的知识应当装在教师的头脑里，不需要做详尽的笔录。课题计划是一种教学论上的预见和根据，而不是详尽的讲稿。计划里只应当写上对教材进行创造性加工的东西，例如，在检查家庭课业时要让儿童回答的问题，学习新教材时学生独立作业的种类等。将要布置给学生的作业题和练习题都不写入这种计划(教师们通常把这些题目抄在专门的卡片上或笔记本里)。

在写课题计划的笔记本里，有必要在页边上留些空白的地方，以便在遇到未能预见到的偏离计划的情况时，对原计划做必要的修改。

有些教师认为课时计划比课题计划更重要。他们对整个课题加以深思熟虑的思考，做一些初步的记号，但是只写每节课的课时计划。每一个教师都可以按照他自己认为最适宜的方式去做。最主要的是要以远景计划为目标，不要忘记最终目的，经常考虑到教学大纲及其说明书，把它们跟远景计划加以对比

担任班主任的教师，还要写一份教育工作计划。至于教育工作计划怎样写法，将在别的一些建议里谈到。

## 苏霍姆林斯基系列文章（十）

### 在课堂上怎样指导学生的脑力劳动

我们的教师们曾经就课堂上的脑力劳动素养问题进行过热烈的争论。我们讨论了少年期学生的脑力劳动和教师的脑力劳动的相互联系问题，讨论了关于注意力、兴趣、知识的运用、少年期脑力劳动的特点、知识的巩固性等问题。现实生活向我们提出了这样一些问题，如：脑力劳动与发展学生个人爱好和才能相一致的问题，课堂教学与少年的宽广的智力生活背景的相互联系问题，智力发展与双手技巧的和谐问题等。我们认为，不能把学生的脑力劳动看成是跟教师的一般素养、博学程度以及他的脑力劳动素养互不相关的东西。学生的劳动素养乃是教师的劳动素养的一面镜子。

在课堂上，教师不仅要想到所教的学科，而且要注意到学生；注意到学生的感知、思维、注意力和脑力劳动的积极性。教师在自己的关于教材的思考上使用的精力越少，则学生的脑力劳动的效率越高。如果教师把全副注意力都用在自己的关于教材的思考上，那么学生感知所教的东西就很费力，甚至听不懂教师的讲述。这是因为少年的脑力劳动有一定的特点：抽象思维逐渐成为学生思维的显著特点，学生用心地感知新的信息，同时积极地思考、加工这些已经获得的信息。这就对教师传授的新信息的质量提出了较高的要求：它应当准确、清晰，不应使学生对这些知识进行透彻理解和系统化时所进行的积极的脑力劳动发生紊乱。

为了使少年学生能注意听讲，我们力求使讲课的思路达到最清晰的程度。这一点对于那些思维操作比较迟缓的学生尤为重要。我现在才明白，为什么学生在小学里能相当容易地克服学习中的困难，而到了五、六年级，学生的学业成绩会陡然下降：原来是他们不能适应这个从质上来说新的思维阶段。有的教师讲课能够达到较高的清晰程度，而从有些教师那里就毫无所得，这就使情况更为严重了。

因此，教师所知道的东西，就应当比他在课堂上要讲的东西多 10 倍、多 20 倍，以便能够应付裕如地掌握教材，到了课堂上，能从大量的事实中挑选出最重要的来讲。如果我知道的东西比我教给学生的东西多 20 倍，那么我在课堂上的

思想和语言就不知不觉地是针对学生而产生的，免得让学生受教师的“创作的痛苦”的折磨，使他们能不太紧张地感知教材。而我所注意的中心点，就并不是自己的讲述，而是学生的思维情况了：从学生的眼神里就能看出他们是懂了或者没懂，如有必要，我就补充讲些新的事实。教育的技巧并不在于能预见到课的所有细节，而在于根据当时的具体情况，巧妙地、在学生不知不觉之中做出相应的变动。一个好的教师，并不见得能明察秋毫地预见到他的课将如何发展，但是他能够根据课堂本身所提示的学生的思维的逻辑和规律性来选择那唯一必要的途径而走下去。这种教学观点在对少年的教育中具有重大的意义。学生向较复杂的思维过程过渡（即由接受信息很快地过渡到加工信息），要求教师给予密切的注意，采取灵活的教学方式。刻板公式和墨守成规在学校里本来是不容许的，而用之于少年则更加有害。

对抽象思维和不断地由具体事物向概括过渡的需要，是少年期学生自然的精神需要。我们不仅是科学基础学科的教师，而且是思考力的培育者。我们越是接近科学的前沿，我们就越容易观察到少年是怎样思维的。为了满足少年期学生对于抽象活动的精神需要，我们在提供事实上经常是慷慨的，而在进行概括上是吝啬的。对少年来说，最有趣的讲述是那种不要把一切都说到底的讲述，我们叙述事实，而让学生去分析它们和进行概括。在由事实到概括的过渡中，如果少年感觉到思维的脉搏的跳动，那么这种过渡就是思维最迅猛地成长和最富于充实的情感的时期。在备课的时候，我们认真地考虑，怎样才能把少年引导到这个独特的高度，怎样帮助他成为思考者和真理的发现者。比方说，在数学课上，教师让学生把有关计算三角形面积的一些数据抄下来。现在还有许多不理解的地方，但是进行理论概括的轮廓已经勾勒出来了。教师并不着急，他把独立发现的道路让给学生去走。他提供机会让学生去独立分析新的事实，使学生逐渐明白用什么方法才可以计算出三角形的面积。正是当学生在具体事实跟概括之间建立起思想上的联系时，他们才体验到了发现的乐趣。这就加强了少年的自信心。他的思维也能立即由概括转移到具体事实：他很想把知识运用到实践中去（解答习题）。

考虑到少年的思维的这些特点，我们就力求在教材的内容本身里去寻找供他们进行思考和概括的“食粮”。在历史课上，我在讲述各个具体的国家时，逐渐引导学生理解国家的一般概念。当学生依靠自身的努力而弄懂了这个概念以后，他们立即产生了一种好像要从具体的事件中抽象出来而进行推论的愿望。由于学生已经有了关于许多国家的产生和发展的相当多的知识储备，所以他们就带着巨大的兴趣去研究一些存在着奴役性劳动的国家衰落和迅速瓦解的原因。可见，满足少年的这种需要——即从思想上把握大量事实的需要，是多么重要啊！如果一个人不曾体验到这种思考家的自豪感，那么脑力劳动就会变成一种沉重而单调乏味的事。反过来说，如果体验到这种自豪感，那么少年就会满怀新的激情去开始研究新的事实。

为了满足少年对抽象活动的需要，我们很重视让他们做一些推理的练习。这样，少年就感到上课很有兴趣，掌握知识的过程就能吸引每一个人，激发起他们作为真理探索者的美好的智力情感。

在自然、历史、物理、生物、数学课上进行一些训练机敏性的练习，能引起学生巨大的兴趣。女教师斯切潘诺娃在讲述了一个新的植物纲或动物纲的几种代表物以后，要求学生想一想：是什么东西把这些植物或动物联合为一个完整的统一体的，在刚才所学的纲跟以前学过的纲之间，有什么相同和相异的地方？通过分析学生在这类课上的脑力劳动的情况，我们深信：在少年的头脑中进行的那些过程的性质本身，就要求把对事物、事实和现象的单纯描述跟对它们的实质的研究有机地结合起来。我们逐渐地形成一种信念：要使学生识记和保持在记忆里的东西越多，就越有必要进行概括性的研究，使学生通过思考和推理而脱离开具体的东西。概括性的研究似乎能消除疲劳。我们不止一次发现：如果把感知教材变成单调地、机械地往学生头脑里“装载货物”，那么，在从事着紧张的脑力劳动的一天中，就会出现使学生实在难以感知教材的时刻。

常有这样的情况：教师的课是讲得准确而易懂的，可是学生却什么也没有学到，你问问他，他就像未曾上过课一样。在这种情况下，要集中注意力和引起兴趣是很困难的。我们还遇到另一种现象：学科越容易（例如，就思维过程的复杂



性来说，植物学比数学要容易一些)，学生对这种机械地“装载货物”的态度就越冷淡。

成千上万的教师都遇到这样的困难：许多学生在童年期学习得很顺利，而到了少年期——据教师们的鉴定——却变得愚笨、无能和满不在乎了，学习对他们来说成了一种苦恼和沉重的劳役。想到这些，我们就想找出产生这种可悲现象的原因。这种坏现象的原因就在于：正是在这个时期，当学生的头脑需要考虑、深思和研究问题的时候，人们却让它摆脱思考，教师使出教育学上所有的巧妙办法，使自己的教学变得尽可能地容易理解，以便像习惯所说的那样让学生更容易掌握。这样做的结果是很荒谬的：按教师的设想来说，这样做应当使学生的脑力劳动变得轻松，然而实际上却使它变得更艰难了，这就好比是给聪明伶俐的头脑做催眠术，使它变得迟钝起来。

我们在想：究竟什么是掌握知识？这就是：让事物和事实、现象和事件在一定意义上成为少年学生自己的东西。如果少年感到知识是他的智慧努力的结果，他就能获得并同时运用这些知识。我对教师们讲述了彼特里克怎样弄懂“副动词短语”这个概念的经过。我无论费多大的力气给彼特里克解释副动词跟谓语动词之间的相互联系，他还是不懂。他按照例句造了一个这样的句子：“*п р и д я д о м о й , у м е н я з а б о л е л а г о л о в а .*”我采取了这样一种方式，设法让他自己去发现真理。我建议他：“你想想，有哪些情况是两个动作可以同时完成的：其中的一个动作是主要的，另一个是附加的？”彼特里克终于弄懂了这些词之间的意义联系的奥妙。

我们得出这样的结论：对于那些思考缓慢的学生，必须特别耐心。不要因为学生头脑迟钝而责备他，也不要给记忆增加过重的负担——这些都是毫无益处的。如果没有思考和研究活动，记忆也会变成“有漏洞的”东西，什么也装不住。记忆力的削弱正是在少年时期发生的，这种现象的原因是：正当一个人应该尽量多地推论的时候，却让他摆脱了思考。必须引导理解能力差和想问题不够机敏的学生去发现真理，直到他的思维豁然开朗。这一点之所以必需，不仅是为了让他理解某一具体材料，而是标志着智力发展上的一个独特的阶段。发现的欢乐，凭借

自己的努力而获得真理时的惊喜，能给人以自豪感和自我肯定、自我尊重的内心体验。

数学课对于进行完满的智育能够提供特别广阔的可能性。在完成数学方面的独立工作的过程中，进行着细致而耐心的教育工作，这种工作可以说是对于少年的自我肯定的指导。在五年级的教学工作开始以前，我向教师们介绍了我在数学课和数学课外活动中进行智育方面取得了哪些成绩。孩子们学会了以整体的方式（即不进行数的运算）来解答应用题。他们理解题意，学习把一道应用题看成一个完整的统一体，找出其中的相互联系和相互依存性。我用一些专门的课时让学生去议论应用题的条件。孩子们出声地讲出他们的思路，例如：应当把第一个数和第二个数的和乘以 2，然后从乘积中减去第三个数，就能得出所求的未知数。在儿童没有学会以这种整体的方式解答应用题以前，是根本谈不上让他们顺利地学习数学的。我开始逐渐地引进字母符号来代替数字，于是对应用题的议论就变得更有趣了。我们由数字的公式过渡到字母符号的公式。在四年级的学年中期的时候，发生了一个理解力最差、思考过程最慢的女孩子华里娅在脑力劳动中豁然开朗的事情。我开始觉察到：在对应用题进行个人思考的时候，这个女孩子眼神里闪耀着一种钻研地思考的光芒。华里娅终于能够完全独立地分析各个数量之间的依存关系，学会了以整体方式解应用题。这一点成了她的自我肯定过程中最重要的环节之一。对华里娅来说，达到这个程度很不容易。她的智力积极性的“起飞”，是经过一个漫长的消极性时期换来的。过去总好像有什么内在的原因妨碍着她的思考。我相信，在不久的将来，这个女孩子的智力发展过程一定会更快地开展起来。

这种信心终于实现了。数学教师继续进行在低年级已经开始的教育工作：把独立解题作为学生脑力劳动的基本形式。教师给每一个学生挑选适合于他的应用题。不催促学生，不追求解题的数量。让每一个学生都有可能专心致志地思考，深入钻研自己的题目。第一个学生在一节课上解了三道题，第二个学生勉强解了一道题，而第三个学生就连一道题也许还没有做完。过去，华里娅经常是最后解完习题的学生之一，然而她有时也能够顺利地完成作业。到了六年级（12 岁至 13

岁之间)，这种偶然的成功已经被稳定的成绩代替了：数学习题集里的每一道应用题，她都能解答得出。我们研究了这个女孩子的学习情况，看出她身上有一些强烈表现的个人思维的特点。华里娅似乎是分阶段来思考和理解各种相互依存关系的实质的：起初她先从思想上把握总的轮廓，把注意力集中在总的轮廓上，然后再转而研究各个细节。我们逐渐地给华里娅出一些极复杂的应用题，她都顺利地解答出来了。到第六学年末，这个女孩子成了班上数学能力最强的学生之一。教师曾经以悉心爱护的态度来对待她的脑力劳动的迟缓性。我们高兴的是，在数学上的成功增强了她的自信心，培养了她的独立思考。现在，对其他学科(包括语法在内)的学习，在她来说也不像以前那么艰难了。

在对脑力劳动的指导中，我们还考虑到少年思维的另一个特点：具体事物跟概括之间的依存性对学生越明显、易懂，学生的主观体验就越深刻：“我在研究真理，我在发现真理，我要使它成为我的精神财富。”正因为如此，我们在考虑课的上法时，就有意识地让少年从具体、直观的客体中看出理论的规律性、依存性、关系、规则、定律等。几何形体的模型、机械模型、动植物的标本、器官的标本——我们制作这些东西并把它们拿到课堂上来，并不是为了单纯地演示一下人们已知的真理。我们应当把具体的物品变成推论和研究的对象。这一点对于头脑迟钝的学生(像彼特里克、尼娜、斯拉瓦等人)是尤其必要的。

我们努力把数学思维的这些特点迁移到所有的课上来。抽象概念在少年期的迅速形成，不仅是智力发展的重要前提，而且是解剖生理发展的重要前提(由此而使脑的思维能力得以增强)。如果不借助抽象概念的形成来发展少年的头脑，他就会好像在智力发展上停滞了：他不能理解理论概括的现实依据，他的语言表达不清，想像贫乏，他的双手不会做出复杂的、精细的劳动动作。我终于明白了：如果一个人在童年时期还能够胜任脑力劳动并且从中感到乐趣，而到了少年时期，学习对他来说却变成了痛苦的负担，那么这正是由于没有借助抽象思维来发展他的头脑所造成的可悲后果。儿童的智力才能到了少年期好像在慢慢地黯淡下来和趋向迟钝，这是令人十分担忧的。

当我明白了忽视思维修养包藏着多么巨大的危险性以后，我就决心：必须把“数学思维”这个概念所包括的那种思维特点，贯彻到所有课堂上的脑力活动中去。任何一个概念、判断、推理、法则，在学生没有理解的时候，都不应当让他们去识记。不理解的识记在童年时期是有害的，而在少年时期则是严重危险的，因为迅猛发育的解剖生理过程正是在这个时期趋于完成的，大脑这个娇嫩的思维物质任何时候也不像这个时期内这样有可塑性，以及对抽象思维的影响这样高度敏感。如果学生在少年时期没有遇到一位明智的脑力劳动的指导者，那么他就再也无法学会真正地思考了。

鉴于以上这些结论，我们努力做到处处用心，使透彻地理解概念在少年的脑力劳动中占有很大的比重。我们根据少年的眼神去注意研究他头脑里正在发生着什么变化。我们力求使概念(它们是思维的一砖一瓦)被学生所领会，成为他们积极的认识活动和获取新知识的工具和手段。

兴趣和注意力的问题在我们的教育工作中占有重要的地位。

多年的观察使我们得出如下结论：如果少年的脑的“情绪区域”长时间地处于兴奋状态，兴趣就会消失，疲劳和漠不关心的态度就会来临。教师的话好像已经不能进入学生的意识，学生听着这些话的声音的外壳，却不能理解它们之间的相互联系。当讲授的内容充塞了过多的新材料，或者教师力求以事实、现象和事件的新奇而使学生感到大为震惊的时候，就会出现上述的情况。一切鲜明的、非同寻常的事物，作为激发学生兴趣的手段来看都是很诱人的，但是如果教师不善于运用，却会转化为它的对立面。

必须十分谨慎地对待激发脑的“情绪区域”的问题。

我们首先是以掌握具体的东西跟抽象的东西的适当比例来激发“情绪区域”的。在普通的、一点也不显眼的事物中，隐含着重要的、有世界观意义的真理，应当用这一点来引起学生的惊奇感。对少年来说，感兴趣的并不是什么特殊的、外加的东西，而是教材的实质本身。我们在引起学生的兴趣以后，就没有必要一直去刺激脑的“情绪区域”了。

能够把少年“拴住”在你的思路上，引着他们通过一个个阶梯走向认识，这是教育技巧的一个重要特征。我们认为，兴趣已经激发起来即目的已经达到的标志，就是课堂上出现一种“灵敏的寂静”的气氛：学生们仔细地倾听着每一句话，你可以逐渐地把声音放低，用不着使用那种专门的演讲式的语调对他们说话（顺便插一句：这种调子会很快引起学生的疲劳），而使用人们之间平常交谈的语调。

经验证明：讲课当中过分地追求激动人心的、鲜明的、形象的东西，会使得少年过度兴奋（喧哗、手舞足蹈），这时教师就不得不提高声音，压倒学生的喧闹声，而这么一来，则使学生更加兴奋。用紧张的、提高声调说出来的话，会使大脑两半球皮层进入某种麻木状态：学生什么也没有听见，这时候教师就非但要大声喊叫，而且有时候还得敲桌子了。在一节课上得到的这种“弹药补给”，会影响好几节课的正常的工作气氛。如果这样的课一节跟一节地上下下去，那么少年就处于如此高度兴奋的状态之中，以至他很可能对教师做出无礼的表示，当他回到家里的时候，则感到郁闷、激怒、头疼。这样就根本谈不上从事正常的脑力劳动了。采取很原始的办法来激起学生的兴趣，在这件细致的事情上缺乏教育素养，——这正是使人们感到少年是“最难对付的人群”的严重原因之一。

怎样恰当地激发学生的兴趣的问题，越来越引起我们的重视。我们进行关于课堂教学心理学的谈话，讨论个别学生的心理学和教育学鉴定，交流观察到的情况，力求弄明白这个最重要的问题：当少年在思考的时候，他的头脑里究竟发生着什么变化？我们对于已知的东西跟未知的东西的相互关系问题也很感兴趣。实践证明，当课堂上所讲的教材里既包含一定“份额”的已知的东西又包含一定“份额”的新的东西时，才能唤起建立在思维的本质上面的稳定的兴趣。如果教师的讲述里完全都是新材料，那么学生就无法把新材料跟自己的思想挂起钩来：教师本来想竭力保护的学生的思路就会中断，学生就会被一种在困难面前束手无策的感觉所控制。揭示出已知的东西跟新的东西之间的内部的深刻的联系，——这是激发兴趣的奥秘之一。我们希望的是：学生和教师好比是在共同构筑一座楼房，当学生从教师那里接过一块块的砖头时，要知道把这些砖头垒到什么地方去，并且能看见整个楼房，用思维来把握它，不时地站得远一点来看，把这个建筑物

看成一个完整的统一体。让学生体验到一种自己在亲身参与掌握知识的情感，乃是唤起少年特有的对知识的兴趣的重要条件。当一个人不仅在认识世界，而且在认识自我的时候，就能形成兴趣。没有这种自我肯定的体验，就不可能有对知识的真正的兴趣。

我们不允许“反复咀嚼”已经熟知的东西，以免引起少年对知识的冷淡和轻蔑的态度。需知少年们希望感到自己是思考家，而不是再现知识的机械仪器。如果我们确知全体学生已经很好地掌握了某一个教材，那就既用不着再布置课后去学习它，又用不着以其他方式去复习它。顺便指出，检查家庭作业常常进行得没有趣味，正是因为它是在机械地重复已不止一次地复习过的东西。

现在我们来谈谈知识的运用问题。就少年的智育来说，这个问题是极其重要的。

学生已经掌握了的那些东西，应当成为建立新的联系的内部刺激物和推动力。这就要求经常地把知识加以运用。有些人认为，所谓知识的运用，就是让学生间隔一些时间完成一些实际作业(如测量、计算一些什么，等等)。但知识的运用应当成为一种脑力劳动的方式，成为讲授新教材的本源。我们力求使讲课变成一种对事实和现象的探索活动：让学生一边思考，一边在自己意识的深处找到那一部分已知的东西，把它作为理解新知识的工具。

在给 学生叙述历史事件的时候，或者讲解语言规律性的实质的时候，我在一些场合干脆把一切都讲解得详尽无遗，而在另外的场合则把某些东西有所保留，不把话说完，——这正是那些借助以前学过的知识能够解释的问题。这个方法一经使用，总是能够使学生(包括那些理解和领悟得快的学生，也包括那些头脑迟钝的学生)的思维积极性大为提高：他们眼睛里发出喜悦的光芒，大家都想对教师讲课中没有阐明的那些问题作出回答。关于学生头脑里正在发生着什么变化的问题，这时在我面前呈现出一幅很具体的图画：学生不仅从我手里接过知识的砖头，不仅考虑应该把它们垒到哪里去，而且还仔细地端详这究竟是些什么样的砖头，它们是不是用那种构筑一座坚固的楼房所必需的材料制成的。

我们力求这样来组织少年的脑力活动，以便使理解和掌握知识的过程跟知识的运用紧密地结合起来，使一些知识成为掌握另一些知识的工具，——而兴趣、注意、知识的巩固性等，归根结底也是取决于这一点的。我们在课堂上留出时间，让学生去独立地深入思考各种事实、相互关系、现象和事件。这也就是实践中所说的巩固的实质。所谓巩固，不应当归结为在教师讲完课以后马上就提问学生，而学生就来回答教师的问题。在这种情况下，能够回答的还是那些最有才能的学生，而中等的和头脑迟钝的学生还需要对事实进行补充的研究和理解。其实能力强的学生也是需要这些的；如果在很长时期内他们掌握一切东西都很轻松，那么他们的智力才能就会变得迟钝。在进行这项工作的时候，我们并不把识记的目的放在首要地位。如果我们把学生的精力用在让他们深入思考上，这正好就是在进行不随意识记。如果把全部精力长期地用在记诵上，就会使学生的智力才能变得迟钝。

我们不允许死记硬背，而是帮助学生掌握合理的识记方法，教给他们怎样对所听讲和所阅读的东西进行逻辑分析。在许多课上，我们在讲课开始以前就向学生提出明确的目的——要理解教材的逻辑组成部分，不要记住所有的东西，只要求记住最重要的。学生们以强烈的兴趣来对待这种活动，因为这样做是符合他们的乐于思考的愿望的。少年们逐渐过渡到完成极其复杂的作业：一边听讲，一边把教材的重要的逻辑部分及其顺序记录下来。

## 跨学科教研提升校本教研高度

崔弘谅

随着新课程改革的不断推进与深入，跨学科教研方式越来越成为校本教研的需要。一方面，新课程“综合性”、“开放性”的理念倾向要求实施跨学科教研。与“综合性”和“开放性”的教学相适应，校本教研必然要突破传统思维模式的局限，由以单一学科为组织单位的固有模式向跨学科模式过渡。另一方面，“强势学科”与“弱势学科”的两极分化也呼唤跨学科教研的开展。

在当前新课程改革的实际课程安排中，艺术、综合实践等新生课程及其他所谓“副科”课程师资薄弱，先天不足。通过开展跨学科教研，还可以使这些学科得到“强势学科”的带动。

在校本教研中进行跨学科教研活动，可以从以下四个方面展开。

多元化的组织建设。跨学科教研意味着突破学科局限，建立更加灵活、更加开放的动态教研机制。首先，可以利用不同的方式在不同的分科教研组之间建立关联，为不同学科的教师创造沟通的机会。关联的方式有：相近关联，将性质相近的学科教研组关联在一起；对比与互补关联，在性质差异较大的学科教研组之间建立教研关系；研究专题关联，学校在校本教研工作计划中统筹安排教研专题，为各科教研组拟定相同的选题。其次，可以建立跨学科的综合教研组，实现各学科平等、均衡、同步发展。综合教研组可以有以下两种类型：一是以年级（或班级）为单位成立教研组。二是确立若干研究专题或校本小课题，每个专题或小课题将一部分各学科的教师聚集到一起，共同开展研究，形成专题教研组。这样，各学科能够相互协调，保持同步，共同达到某一研究高度。

多视角的教学设计。跨学科集体备课可以将集体备课的优越性发挥得更好，由于众多“门外汉”的参与，其视野与思维空间远比同学科的集体备课开阔。让其他学科的教师带着新异的目光，从截然不同的视角去关照和审视所备学科，多个视角的碰撞与交汇会生成创造性的设计，使得集体备课由“取众人之长”，上升到“取众科之长”。

多渠道的资源共享。听课评课是常规教研活动最主要的形式。在跨学科听课中，资源的获取不再局限于单一的学科渠道，而可以具有广泛选择性，拥有更多的学科渠道。这样，资源的丰富性、多样性远非同学科听课可比。教师只有坚持长期的跨学科听课，才能更好地为自己的学科教学积累丰富而全面的资源储备。

多内涵的专业发展。当前，仅仅追求在某一学科领域成为名师的教师已经不再是合格的教师，教师的专业素养的内涵正在发生重要的转变——由单一趋向综合。因而，校本培训也要把着眼点放在教师人文素养的综合提升上，我们应该在



更高更新的层面上促进教师专业素质的多内涵发展,这样才能使广大教师的个人素质满足满足学生全面发展的需要。

## 如何建立师生共同发展的教学关系

余文森

在看待教与学的关系上,传统教学片面强调教师的教,形成了以教师为本位的教学关系。其表现为:一是以教为中心,学围绕教转。教师是课堂的主宰者,教学就是教师将自己拥有的知识传授给学生,教学关系就是我讲、你听,我问、你答,我写、你抄,我给、你收。不是教师的教服从、服务于学生的学,而是学生的学服从、服务于教师的教。二是以教为基础,先教后学,教多少、学多少,怎么教、怎么学,不教不学。教与学本末倒置,导致学生的亦步亦趋、囫囵吞枣,最后摧毁了学生学习的主动性、自主性和创造性,甚至导致教师越教,学生越不会学、越不爱学。

教学关系不是静态的、固定的,而是动态的、变化的关系。从学生角度来说,整个教学过程就是一个“从教到学”的转化过程。在这个过程中,教师的作用不断转化为学生的学习能力;随着学生学习能力由小到大的增长,教师的作用在量上也就发生了相反的变化。最后是学生的完全独立,教师作用告终。根据这一基本思想和思路,江山野先生把教学过程划分为以下五个阶段:

第一阶段是完全依靠教师的阶段。在这个阶段,学生所要学习的每一点知识都要靠教师来教,在学习中每前进一步都要靠教师引领。第二阶段是基本上依靠教师的阶段。在这一阶段学生的学习已经可以不完全依靠教师了,他们已经获得了一些自己学习的能力,可以在教师的逐步引导下自己获取一些新的知识。第三阶段是学生可以相对独立地进行学习的阶段。这一阶段的主要特点和标志就是学生已经基本能够自己阅读教材,大体明白所要学习的内容;但是并不一定能够理解得确切、全面、透彻,也不一定能够抓住要领,并且常常会感到学习上有许多

困难。第四阶段是学生在教师指导下可以基本上独立学习的阶段。第五阶段是学生完全独立地进行系统学习的阶段。

学生在校学习全过程可以划分为这五个阶段，学生学习一门课程(乃至课程中的一章、一个单元)往往也要经历这五个阶段。每个教学阶段对教学方式方法都有一些质的规定性，第一阶段的基本教学方式是：教一点，学一点，练一点；第二阶段的基本教学方式是：问答、阅读、演示、讲解相结合，逐步启发、引导学生自己探求未知；第三阶段的基本教学方式是：首先让学生预习，然后根据学生预习中提出的问题进行教学；第四阶段的基本教学方式是学生在教师指导下自学；第五阶段的基本教学方式是完全由学生自学。总之，教师选用教学方式、方法一定要有动态的、发展的观点，要适合各个阶段学生的学习能力，唯其如此，才能把学生的学习能力和教学过程从一个发展阶段推向另一个发展阶段，最后培养出具有很强的独立学习能力和研究能力的人才。

从教师角度来说，教学过程就是一个自身专业化成长的过程。第斯多惠说得好：“谁要是自己还没有发展、培养和教育好，他就不能发展、培养和教育别人。”为教学生，教师必先教自己。以促进学生的学为落脚点，教师自身的教与学在教学中也是同步发展的。

对此，一位语文教师是这样举例说明的：为教好鲁迅小说《药》，首先必须博览、研读与《药》有关的研究资料及鲁迅其他作品，以增强对鲁迅作品的感悟；其次还得搜集、研究名师处理本课的教学研究成果或方法，把它当作自己教学的借鉴。这样一课一课地“教”，一课一课地“学”，天长日久，日积月累，就能使自己成为语文教学所需要的“杂家”和“专家”。陶行知先生曾说：“要想学生好学，必须先生好学”。

当前，面对新课程新的设计思路、新的目标要求、新的内容体系、新的实施策略，面对急剧发展变化的教育对象，教师必须不断学习、终身学习，成为学习型教师。唯其如此，教师才能不断更新自己的教育教学观念，丰富自己的学识，

拓宽自己的专业知识，提高自己的教育教学能力，从而适应不断发展的教育教学的需要。

实践证明，教师通过学习，可以汲取开展教育教学工作的精神营养，并把这种精神营养转化为自己的工作能力和综合素质，既有效提高教育教学效果，又全面提升自己的专业素养。