

# 论教师的教材观及其对教材使用的影响

华东师范大学课程与教学研究所 安桂清 李磊

**摘要：**教师教材使用的方式决定了教材价值的实现程度。教师的教材观是影响其教材使用的重要因素。课程史上存在三种教材观：学科知识优先的教材观、学生经验优先的教材观以及学科知识和学生经验辩证统一的教材观。秉承不同教材观的教师会采取不同的教材使用方式，从而对学生的学习产生了不同的影响。教材使用应在基于学生经验的基础上遵循三重转化逻辑，并通过教材的再开发实现教材的持续优化。

**关键词：**教材观；教材使用；转化逻辑；再开发

## 一、教师的教材观

如何处理学科逻辑与心理逻辑之间的关系是课程领域的恒久主题。教材编制与使用亦面临这一核心课题。按照不同的处理方式，我们可以将教师的教材观分为三种：学科知识优先的教材观、学生经验优先的教材观以及学科知识和学生经验辩证统一的教材观。由于不同的教材观体现了不同的教材内容观、组织观、功能观以及教学观<sup>[1]</sup>，反映着教师对待教材的不同态度和方式，因而从根本上影响着教师教材使用的方式。

### （一）学科知识优先的教材观

回顾课程发展的历史，学科知识优先的教材观有两种代表性的观点。一是以布鲁纳领导的学科结构运动为代表，强调将学科体系组织成教材。布鲁纳认为，科学家与小學生所做的事属于同一类活动，其间的差距，只是程度不同而不是性质不同。<sup>[2]</sup>换言之，学生与教师和专家在思考同一问题时，他们的智力活动是相同的，之所以教师和专家有着更快、更准确的答案是因为教师和专家的概念更为丰富、知识联结更为系统。教材应该呈现的是学科的基本概念、原则和方法，教师教学的目标即是帮助学生掌握这些学科的基本结构，这是因为“学生学到的观念越是基本，几乎归结为定义，则这些观念对新问题的适用性就越宽广”<sup>[3]</sup>，学生对问题的思考就会越适应未来不断发展变化的生活。第二种代表性的观点认为，教材是学科内容“稀释”的版本，学科原有的知识逻辑对于学生来说太难，教材需要将其转化为学生所能接受的内容。这一观点本质上还是承认教材要以学科知识为主加以组织。例如，舒尔曼认为教师应该依据教学法和个人的需要对教材的学科逻辑进行修订，将学科知识转化为学科教学知识。虽然学科内容是教材的主体，但不是教材的全部，并不能直接实施，而需通过教师的转化来帮助学生学习。

秉承学科内容优先的教材观的教师往往视教材内容为学科知识体系的精心编排。教材的组织虽然也强调要符合学生的认知发展规律，但更注重围绕学科的核心概念和发展逻辑展开。相应地，教材的功能主要是促进学生掌握学科知识体

系，发展智能，为适应成人生活做准备。在教学上，这一教材观主张以学习学科的间接经验为主，重视教师在教学中的主导作用。虽然布鲁纳等学科结构主义者极力倡导以“发现学习”的方式掌握学科基本结构，但由于强调学科知识的优先性，事实上这助长了教师在教学中直接选择讲授这一简便易行的方式向学生灌输学科知识体系的做法。

## （二）学生经验优先的教材观

学生经验优先的教材观在一定时期内对教师的教学实践产生了重要影响。以其典型代表克伯屈的设计教学法为例，“民国”时期，这一教材观在我国中小学的教学实践中获得了广泛应用。设计教学法打破学科体系，以与学生生活有关的问题或事物为中心组织教学单元，期望学生在实际生活中有目的地进行单元活动，获得相关知识和解决实际问题的能力。其实质是以学生的自发活动为中心，混合组织各类学习材料的经验课程。从设计教学法的视域出发，教材就不再是学科知识体系的组织，而是学生经验发展的动态呈现。时至今日，一些教育学者依然对这一教材观推崇备至。例如，美国教材研究专家查姆布里斯等人认为教材的主要功能在于支持学生的学习，因而要从熟悉性（与学生的知识相联系）、兴趣（吸引学生的注意）和结构（为学生而组织）等维度设计可理解的教材<sup>[4]</sup>。

学生经验优先的教材观显然以学生的兴趣和需要作为教材编写的出发点和落脚点，在功能上力图帮助学生认识自己周边的世界，适应现实的生活。由此出发，其以学生发展的心理逻辑为线索，视学生在解决实际问题中的个体经验与体验本身为教材内容。在教材实施上，这一教材观强调学生学习的自发性和自由性以及教师作为指导者和促进者的角色，这明显对教师的教学提出了更高的要求。由于强调学生在活动中的自我计划与执行，同时又缺乏系统的学科知识体系的支撑，其实施结果极易导致系统知识的削弱和学生的放任自流。显而易见，学生经验优先的教材观在实践中容易产生学习效率和效果低下的问题。

## （三）学科知识与学生经验辩证统一的教材观

学科知识与学生经验辩证统一的教材观认为学科知识与学生经验之间并非是非决然对立的，二者相互依存、辩证统一。学生现有的经验是理解学科知识的基础，学科知识的掌握反过来又不断扩充学生的经验，学科知识与学生经验正是在这种循环往复的相互作用中实现共同生长。具体而言，首先，学生以心理经验为基础理解学科知识。如果一个科目从来没有因其自身而被学生欣赏过，那么它就无法达到别的目的。<sup>[5]</sup>这意味着学生只有在以自身经验为基础使用教材的过程中，学科知识才能获得理解，从而转化为生活经验的一部分。其次，新习得的学科知识在转化为学生经验的同时，不断丰富学生的经验，成为学生进一步学习的起点。学生经验与学科知识相互转化的过程是在教学中实现的。教材虽然预设了教学内容和框架，但并不是固定不变的。杜威特别提示，“教学应注意教材和学生当前的需要和能力之间的相互作用”<sup>[6]</sup>。这意味着教材并非固定的文本，而是一个动态生成的过程。

学科知识与学生经验辩证统一的教材观既立足学生现有经验使之适应现在的生活，又通过容纳学科知识使学生经验朝向学生未来的生活持续增加，因而在教材功能上指向促进学生的生长这一教育终极目的。教材组织试图做到学科逻辑经验与学生心理经验的统一，教材的内容相应地整合了学科知识与学生经验。教材的实施强调以学生的探究活动为中心，同时重视教师对学生的指导。这种实施方式既可以避免学生放任自流，又有助于保持学生的学习兴趣。

## 二、教师的教材观对其教材使用的影响

### （一）学科知识优先的教材观对教师教材使用的影响

学科知识优先的教材观强调在教学上以传授学科知识为核心。相应地，教师对教材的使用会围绕学科的知识点展开，按照知识点的顺序依次设计教学环节，提供练习让学生对所学知识加以应用。教师显然是学科知识的拥有者、教学过程的主导者和学生学习的检查者。以一次语文课为例，在《背影》一课的教学中，教师一开始主要是从文本出发，围绕下列环节展开教学：一是明晰课文所讲的“父爱”这一主旨；二是找出现在与回忆部分的分界；三是找出文章四次写背影的地方并体会父亲下铁轨上站台的描写所表达的感情；四是完成书中“研讨与练习”部分的任务。实际上，学生不能解决的问题主要集中如下：第一，为什么说“我与父亲不相见已二年余了”而不是说“我与父亲没有见面已二年余了”？第二，为什么说“我最不能忘记的是他的背影”而不是其他外貌或体态或品德之类呢？  
〔7〕

显然，倘若教师在教材使用中考虑学生的经验，整个教学的重点都应做相应调整。然而，在这一课中，教师以教材内容代替教学内容，以学科逻辑作为教学逻辑，学生经验在其中处于缺位状态。这种教材使用方式无疑受教师学科知识优先的教材观影响。尽管按照学科逻辑，教师对教材的使用看上去层层深入，但学生经验却始终处于未在场、未唤醒和未改造的状态，因而学习效果自然无法尽如人意。

### （二）学生经验优先的教材观对教师教材使用的影响

秉持学生经验优先的教材观的教师并不将教学的参考文本视为固有的、可供依循的教材，而是以学生在具体情境中的活动体验作为教材的构成依据。相应地，其对教材的使用主要表现为以学生自发的直接体验为线索开展学习活动。以一年级“养小鸡”单元设计教学为例，教师把学生带到鸡舍旁，让他们看母鸡带小鸡的情境，从而引发他们提出问题，引起研究小鸡的生长发育这一问题的兴趣和动机。接着，教师引导学生制定活动计划，带学生参观孵小鸡、喂小鸡的现场，并让学生报告观察的情况。然后，教师组织学生画小鸡、阅读“母鸡问小鸡”的文本、唱“养小鸡”的儿歌、做“老鹰捉小鸡”游戏等，在做游戏的过程中，针对学生要躲到鸡舍去的要求，教师转而组织学生搭建鸡舍……〔8〕

透过这一案例可以看到，教师对教材的使用建基于学生的直观体验之上，虽然这样做有助于激发学生的学习动机，但这种“主体性”神话〔9〕忽视了教师对

学生经验的指导，摒弃了学生经验通过与学科知识整合得以系统化的机会，直接将学生自主学习理想化和扩大化，事实上这并非学生理想化的学习状态。表面上，学习活动丰富多彩，似乎涉及多个学科，但却缺乏纵向衔接，以致学习内容无法实现垂直延伸，整个学习过于表层化，学生无法获得可迁移的知识，更难以形成综合性的素养。

### （三）学科知识与学生经验辩证统一的教材观对教师教材使用的影响

学科知识与学生经验辩证统一的教材观要求教师在使用教材时，既不对学科知识顶礼膜拜，又不对学生经验放任自流，而是以学生经验为基础展开对学科知识的理解，同时注意将学生经验提升至学科知识的高度加以规范，从而促进二者相互转化。以《落花生》第二课时的教学为例，在考查学生对文本的阅读经验时，教师发现学生的问题集中在：为什么说“父亲也来了，实在很难得”？这与他们的日常经验相左，于是教师鼓励学生通过网络搜索作者许地山的父亲许南英的事迹，基本弄清了问题的答案。但接下来讨论“父亲为什么教育我们做花生一样的人”时，学生的认识大多在文本字面意义上徘徊——“花生默默无闻，不炫耀自己”，显然这一理解较为肤浅。这时教师启发学生再次阅读课文和搜索到的资料，找一找里面是否有像“花生”一样的人。学生经过分析，认为作者的父亲许南英在历史上虽没有留下英名，但为国家献出了毕生精力，他就是“花生”一样的人……<sup>[10]</sup>

在上述案例中，教师并未局限于文本解读，而是以学生的阅读体验为起点，解决学生对文本的认知困难。同时，教师不囿于学生的经验水平，而是在意识到学生认知肤浅时，再次给予引导，推动学生的持续探究和认识经验的提升，最终使学生对文本的理解得以深化。显然，教师对教材的使用并未局限于固有的文本，以学生的经验为基础，将文本的范围进行扩展。但另一方面，这种扩展并非是随意的和无限度的，其目的依然指向于学生应把握的文本主旨。由此，教材使用在学生和文本之间架起一座沟通的桥梁。严格说来，文本本身不是教材，教材连接了学生经验与文本内容，其意义是在教材使用过程中得以实现的。

### 三、教材使用的转化逻辑

在教师的教材使用中，教材与学生经验之间的转化不是直接的，而是需要经历多层的转化过程。教材使用研究的专家瑞米拉德和赫克提出了描绘这一过程的可见模式<sup>[11]</sup>：①由教育权威和 / 或政府部门编写和设计的法定教材；②教师为实施课程目标设计合适的教材；③教师在教学中运作的教材；④学生在学习体验的教材。换言之，教师使用教材的宏观过程包含了一系列的微观层面：从法定教材到教师设计的教材，到教学中运作的教材，再到学生体验的教材。以此为分析框架，学科内容优先的教材观引领下的教材使用直接从法定教材跳到了教师使用的教材，忽略了其他层级的转化；而学生经验优先的教材观引领下的教材使用则只关注学生在学习体验的教材，忽视了法定教材所蕴含的特定知识体系和教师在教材转化中的作用。学科知识与学生经验辩证统一的教材观引领下的教材

使用不仅可以实现上述教材的多重转化,而且从更宏观的视角看,这种教材观引领下的教材使用会促进教材的不断优化。概而言之,教材使用的应有逻辑涉及教材四个层面的三重转化,通过再开发指向教材的持续优化<sup>[1 2]</sup>,与之伴随的是教师对学生经验的认识、运用和重建。

### **(一) 第一重转化: 从法定教材到教师设计的教材**

法定教材要用于教学实践首先需要经历教师对教材的解读,依照其所接触的具体学生的经验,将法定教材转变为教学实践中待使用的教材,这是教材使用的第一重转化。从法定教材到教师设计的教材的转化主要体现为教师按照教学的实际需要,对教材内容重新设计和安排。面对每一个具体的学生,在考虑其抽象的年龄特征基础上,教师需要关注其特有的生活经验和学习基础,在设计教材时钻研其对特定主题的学习困难、学习兴趣和学习方式等,以此为据对法定教材的内容进行相应的调整或补充,以使其成为学生可理解和可接受的内容。

### **(二) 第二重转化: 从教师设计的教材到教学中运作的教材**

教学中运作的教材受到教师、学生和环境之间的相互作用,伴随大量非预期的生成性结果,从设计的教材到运作的教材即是教材使用的第二重转化。在教材运作的过程中,教师所面对的是个性化的学生,他们一方面会因各种思想、观点的碰撞发出对发现新想法的“惊喜”之声;另一方面也会因跟不上教学的步伐产生“困惑”或“混沌”之声。这反映出学生在教材运作中的本真状态,要求教师必须根据学生的反应时时调整自己预设的教学方案,保持运作中的教材的开放性和未完成性,为教材的生成性内容提供生长空间。

### **(三) 第三重转化: 从教学中运作的教材到学生体验的教材**

学生的学习结果取决于对教学中运作的教材的理解和掌握程度。从教学中运作的教材到学生最终体验的教材是教材使用中的第三重转化。通过教学中的教材运作,学生在与教师和教材的互动中展开学习,但其最终掌握的教材内容是基于自身经验对教材主动建构的结果。由于先前学习经验的差别以及学习过程中建构方式的不同,学生对教材的体验和把握存在明显的个体差异。因而,在教材使用的第三重转化中,教师面对的是拥有特定学习结果的学生。对那些经历学习过程,对教材理解依然存在难点的学生,教师应基于学生的相异构想或错误观念,展开新的教材开发历程。

### **(四) 持续优化: 教材的再开发**

在教材使用的转化逻辑中,教材的再开发存在两种形式:一是针对特定的未能掌握教材内容的学生展开教材再开发,以帮助其实现学习目标;二是以学生不断积累的经验作为教材使用的新起点,在优化法定教材的基础上展开教材使用的新一轮转化。教材使用的关键在于教师是否有意识地关注学生的经验,并以之为基础反思教材使用的过程和在设计、实施与再开发的循环中持续优化教材。这种基于反思性实践的教材使用的不断改善正是教师专业成长的具体体现。

文章摘自:《教师教育论坛》2020年06期

