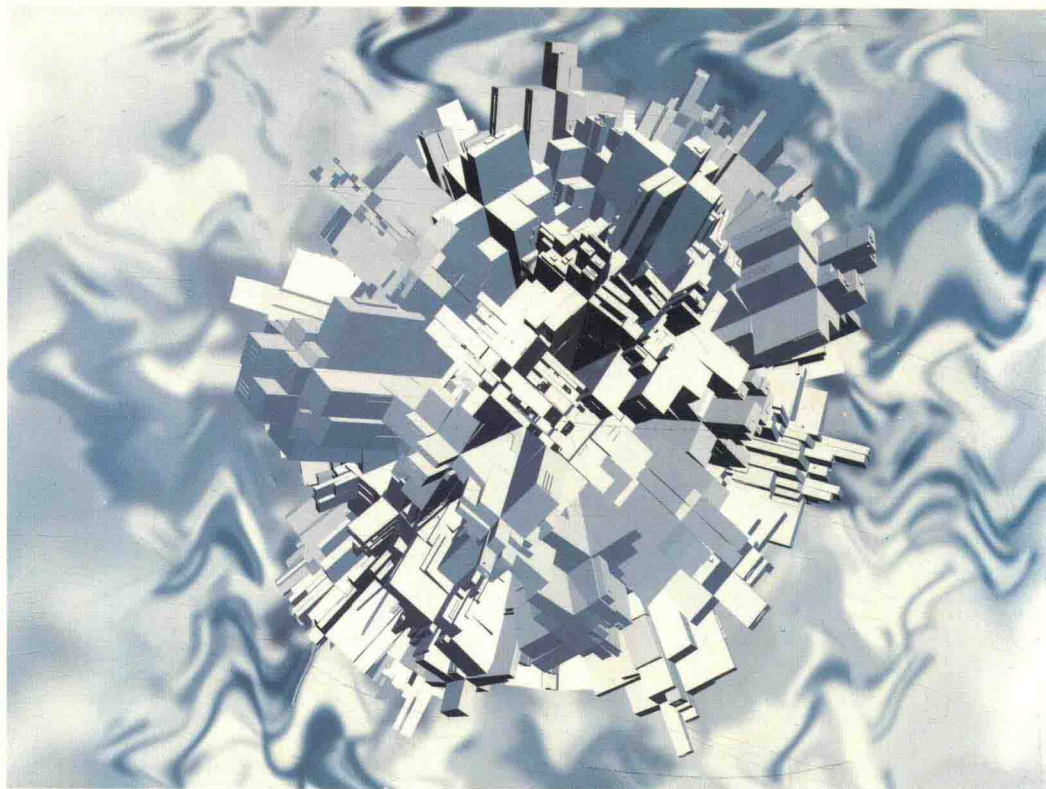
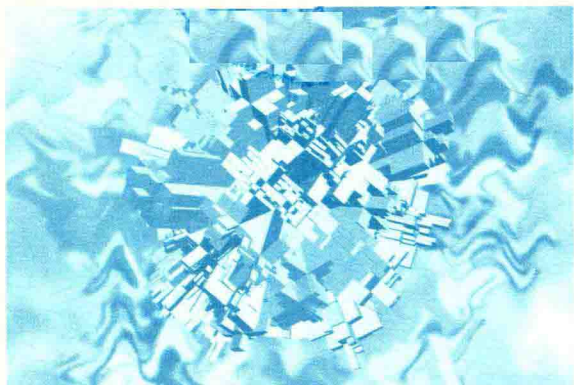




钟启泉◎著

课堂研究

Classroom Researching



钟启泉◎著

课堂研究

Classroom Researching

图书在版编目(CIP)数据

课堂研究/钟启泉著. —上海:华东师范大学出版社, 2016.

ISBN 978-7-5675-5608-9

I. ①课… II. ①钟… III. ①课堂教学—教学研究—中小学 IV. ①G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 198535 号

课堂研究

著 者 钟启泉
策划编辑 王冰如
审读编辑 王冰如
责任校对 胡 静
装帧设计 崔 楚

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 14
字 数 204 千字
版 次 2016 年 11 月第 1 版
印 次 2017 年 1 月第 2 次
书 号 ISBN 978-7-5675-5608-9/G·9765
定 价 32.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

引言

课堂与课堂研究

一、课堂：儿童成长的场域

康德(I. Kant)在其《教育学讲义》中说：“人唯有凭借教育才能成为人。人绝非人所创造的教育以外的产物。确切地说，人唯有凭借人，亦即唯有凭借同样受过教育的人才可能受教育。”^[1]学校教育中的“教”与“学”，通常是以“课堂教学”为核心活动展开的。那么，学校的课堂究竟是一个怎样的世界呢？

课堂是“儿童成长”的场域。教育不是单纯地习得知识、技能的学习过程，而是人格陶冶的过程。教育的本质在于人的“成长”。“成长”是借助“经验的重建”——统整每时每刻的经验的种种要素，来丰富经验的意义，从而为尔后的经验提供方向的。在这种经验的重建过程中，“知识”与“技能”作为知性反思的产物被习得。就是说，它们是探究过程所衍生的副产品，“成长”的主旨终究是更为优质的经验的重建。对于经验的重建而言，“感受”(feels)具有极大的意义。任何一种思考都是环境与人的交互作用。当儿童直面眼下的具体情境，必然会有所观察、有所倾听、有所感悟，这就是“开放儿童的经验”。直接地反映这种“人、事、物”的侧面，就是感性的侧面。这种“感性”尚未构成“概念”，它反映的是客体的直观。整体的意义、儿童的“探究”，就是利用它作为推进力得以展开的，而这种经验过程的知性反思就是“理解”。儿童正是在基于经验的学习的日积月累之中获得了对于自身潜能的信赖，从而培育起探索未知世界的勇气与自信。罗杰斯(C.

Rogers)强调:“有意义的学习是兼备逻辑性直觉、理性与情感、概念与经验、构思与意义的。”^[2]

课堂是培育“文化传递力与文化创造力”的场域。社会在不断变化,新的知识、技术和行为方式作为其文化的一部分得以积蓄起来。社会的延续发展有赖于人类文化的传承,教育就是这样一种文化传承的活动。提起“文化”,人们往往会联想到科学、艺术、道德、制度之类的样式,事实上,文化是社会是人们实现各自理想的人类活动的过程,科学、艺术、道德、制度等不过是在这一过程中衍生的产品。这就是说,在文化的传承中,创造文化的人类的活动过程是不可或缺的。文化的传递并不是以单向地从先辈传承给后辈的方式来进行的,年轻的后辈必须形成自身独特的文化创造的能力与态度。仅仅是单纯地培育具有知识、技能的人,并不是教育的目的。

进一步地说——课堂也是儿童体验“文化创造的共同体”的场域。文化传递与文化创造的统一并不是在彼此孤立的儿童身上发生的事件。正如文化是社会的人们实现理想的人类活动的集体实践过程一样,教育也是集体性的文化传递与创造的过程。换言之,课堂教学是以科学、艺术、技术之类的人类的文化方式作为媒介,生成自身的意义,在儿童之间、师生之间相互交换意义。以学科教学的情境为例,它并不是儿童获得“标准解释”、“标准理解”的一种代码(符号与规则的体系)或是唯一的“标准答案”的过程,而是儿童以教材为媒介,了解不同于自身的另一种代码(符号与规则的体系)的存在,并且体验自身的代码体系的相对性的过程。这样,直面意义生成的现场,儿童成为新的“意义生成的当事者”,并且“参与了社会的文化共同体的实践”^[3]。

课堂,绝不是寂静无声的墓地,而是交织着多重声音的世界。归根结底,学校的课堂不是单纯的物理空间,而是一个社会的、政治的、历史的、文化的空间。

二、课堂转型的意涵:从“教堂”转向“学堂”

“核心素养”作为当今国际教育界的潮流,勾勒了未来新人的形象——人格品质与关键能力,规约了学校教育的课程发展与教学实践。倡导基于“核心素养”的

课程与教学是新时代教育的诉求,这种诉求说到底就在于实现课堂教学的转型——从“知识传递”的教学转向“知识建构”的教学。

然而,我国的中小学课堂却在应试教育的背景下被扭曲变形了。素质教育与应试教育之争已有 30 多年,新课程改革也有 10 多年了,应试教育却愈演愈烈,其典型表现就是“素质教育与应试教育有机结合论”。这是荒谬绝伦的逻辑!由此,不由得使人联想起罗杰斯在 1983 年做出的有关“教育的政治学”的精彩分析:“传统教育与人性化教育是教育的两种模式或是两极。”^[4] 这种分析跟我国教育界对教育两极——应试教育与素质教育——的区分,是异曲同工的。

罗杰斯接着罗列了传统教育——“非人性化教育”——的基本特征: 1. 教师是知识的掌握者,学生则是被动的知识接受者。2. 教师讲解教科书,或用语词传递知性化的知识是传授知识的主要方法,考试是测量学生掌握知识程度的手段。这两者是传统教育的核心要素。3. 教师是权威人物,学生则是服从者。4. 由权威制订的规则是课堂里通行无阻的政策。5. 信赖被最大限度地压抑。教师不信任学生,学生也对教师的真心、诚恳、公平和能力不抱有信赖。6. 臣民(学生)不间断地或是持续地处于恐怖状态,惟命是从。7. 民主主义及其价值被践踏无遗。8. 在这种教育体制之中全然没有“整体的人”的余地,只关注学生的学业成绩。在罗杰斯看来,这是一种因循守旧的教育政策,其重心在于“教师的权力”及其“权力的最大化”,而维护这种权力的策略就是以学业成绩作为奖惩手段的应试教育。与此相反的另一极——人性化教育——的基本特征是: 1. 作为学习促进者的教师,与其他人——学生,可能的话还有家长和社区人士——一起分担学习过程的责任。2. 作为学习促进者的教师从自身内部和自身的经验出发,从教科书或教材以及社区经验出发,准备学习资源。3. 每个学生同他人合作,发展自己的学习计划。4. 提供重建学习的氛围。5. 焦点在于培育持续性的学习过程。6. 实现学习目标的必要的纪律就是自我纪律。7. 学生学习的程度与意义的评价主要由学习者自己进行。8. 促进学生成长的风土,与其说是传统教学中的接受式学习,不如说是更深更快地浸透在学生的生活与行动之中的自律。之所以有这种表现是因为: 方向是自己选择的,学习是自我主导的,学生是全身心地投入学习过程之中的。这是截然不同于传统教育的一种模式。

两种不同的教育路线,秉持不同的教育价值追求,是水火不容的。按照罗杰斯的说法,人性化教育模式的前提条件是,学生真真切切地经验到来自教师和成人的充分信赖,而这种前提条件在传统应试教育文化中是根本不存在的。——这个判断或许可以帮助我们洞察“灌输中心课堂”的反教育本质,同时也凸显了我国中小学“课堂转型”,即从“教堂”(灌输中心课堂)转向“学堂”(对话中心课堂)的紧迫性。毫无疑问,构成今日我国主流的中小学课堂,可以称之为“教堂”(传递中心课堂)。“教堂”原本意图实现的是如下三项教育价值:其一,借助教育实现人人平等,所有儿童平等地分享知识,从而阻抑由于知识拥有的差异而造成的人际差异。其二,不是强调与生俱来的能力差异,而是注重人们周围环境的影响而造成的后天能力的发展。其三,谋求学术与教育的结合,旨在最大限度地提高每一个儿童的认知能力,使他们人人聪慧。为此,通过“语词”所授予的内容,是作为人类文化(遗产)的现代学术(科学、技术、艺术)上的真理与真实而加以选择的^[6]。因此,“教堂”就是以教师单向地向学生传递“制度化知识”的课堂,在这种课堂中却产生了“适应者”与“不适应者”。这无异于催生了臣民(学生)的两极分化。而且,无论是“适应者”还是“不适应者”,其对于自然、社会与人类的经验与知识的量与质,往往是狭窄的、肤浅的。每一位学生都是知识的被动接受者,以为所谓的“学习”,就是教师教授并且评定所记(掌握)的内容。他们体验不到参与学习本身的喜悦,也被剥夺了持续学习的意识与喜悦。

作为理想的“学堂”,在实现“教堂”所秉持的三项教育价值的同时必须剔除“教堂”的弊端,在“学堂里”,每一位学生不是被动地而是能动地学习;不是竞争性地,而是合作性地学习;不是靠单向传递、孤独地记忆知识的学习,而是基于双向性、多向性对话的学习。以往一线教师的课堂研究仅仅局限于对教学步骤、教学方法之类的探索,然而,不同学科、不同学生、不同教材,教学步骤与教学方法不应当、也不可能千篇一律。离开了对于课堂本来的教育价值的追求、离开了对于课堂事件的实质性理解,离开了“教”与“学”概念的重建,是谈不上真正意义上的课堂研究的。

“教”与“学”的概念,应当作为建构意义与关系的实践,重新加以界定。可以说,这是把课堂作为“教”与“学”得以实现的场域重新加以审视的课题。课堂教学

的过程是建构客观世界的意义,形成特定的概念与含义的认知性实践;又是借助这种认知性实践,每一位儿童与教师和课堂中的同学形成一定的关系的社会性实践;同时也是通过对自身的认识与态度的反思,重建自己的身份的伦理性实践。所谓教育的实践,就是“建构世界(认知内容的重建,即同客观世界对话)、建构伙伴(人际关系的重建,即同他者对话)、建构自我(自我概念的重建,即同自我对话)三者相互交织的活动。这就是‘教学的对话性实践的三位一体论’。这种三位一体论也是克服教学异化的一种理论”^[6]。所以,从根本上说,“课堂研究”的成效取决于每一位教师对于课堂世界的洞察,以及他们对于课堂创造的挑战精神与实践智慧。

三、课堂研究的特质与课题

从2001年我国教育部开始推进新课程改革,已经过去了十几年。十几年来,“自上而下”的顶层设计与思想发动,与“自下而上”一线教师的课堂创造,构成了一幅生机勃勃的基于核心素养的课程开发与课堂研究的图景。

“课堂研究”是一种教学实践研究。它是基于教师对课程与教材的把握、儿童真实状态的把握,而构想、设计、实施教学方案,然后分析实际展开的课堂事件,从中引出教学形成的要素、教学展开的法则与技术,进而改进后续教学的一连串过程。简洁地说,“课堂研究一般是旨在一线教师改进课堂教学、形成实践能力、建构学校文化而展开的研究课堂的立案、实施、观察、协议、评价以及改善的一连串的教师研究及其基础研究”^[7]。这种课堂研究是一线教师通过教学实践,解决直面的种种问题、建构优质教学实践可能性的场域;也是研究者发现与再发现教育学概念内涵的场域。

“课堂研究”既可以由教师个人进行,也可以由教师合作实施。“课堂研究团队”就是着眼于后者的优越性而形成的。基于教师团队的课堂研究的特质,不同于各种制度化的研修,它是完全基于“有志者自发的结集”这一意义上的“自发性”。这种“自发性”有助于保障每一个成员彼此间的思考与信条的自由,同时在提升教学实践的素质上也容易取得共识。以这种“自发性”为前提,就可以求得

“协同性”的特质——彼此从平等的立场出发,发表自身的教学实践,根据教学实践的事实,共同展开分析、评价、批判,从而揭示教学改进的方向与线索。这既不是特定教师的经验,也不是客观主义的分析,而是旨在开拓儿童无限的发展可能性,分享理想而可行的教学模式及其技术的“协同性”。再者,这种“课堂研究”必须是日常性的、长跨度的“持续性”研究。最后,这种“课堂研究”的另一个引人注目的特质就在于“伦理性”——一线教师与研究人员作为合作研究者,对于教学展开的设计、实施与课后的分析、评价的作业,负有共同的责任。在课堂研究中,研究者的理论借助一线教师的实践加以琢磨与修正,反之,一线教师的实践借助研究者的理论加以检验,或者将自身的实践经验上升到理论的高度。一线的教师借助日常的课堂研究,不仅打造自身的教学实践力,同时也打造教师的“学习共同体”。

“课堂研究”绝不是在真空中进行的活动。从某种意义上说,“课堂研究”是那些扭曲课堂研究的思想及其势力展开博弈的一场斗争。“应试教育”最后的堡垒就是课堂教学。课堂不变,教师不会变;教师不变,学校不会变。换言之,课堂变了,教师才会变;教师变了,学校才会变。

参考文献

- [1] 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础(中文修订版)[M]. 钟启泉,译. 上海: 上海教育出版社,2003: 71.
- [2] C. Rogers. 教育的挑战[M]. 友田不二男,主译. 东京: 岩崎学术出版社,1985: 24.
- [3] 佐伯胖. “学习”的意涵[M]. 东京: 岩波书店,1995: 146.
- [4] C. Rogers. 人性中心的教师[M]. 伊东博,主译. 东京: 岩崎学术出版社,1984: 113—129.
- [5] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京: 教育科学出版社,2003: 328,154.
- [6] 佐藤学. 互动的课堂、共育的学校:学习共同体的改革[M]. 东京: 小学馆,2015: 312.
- [7] 的场正美,柴田好章. 授业研究与授业的创造[M]. 广岛: 溪水社,2013: 290.

目录

引言

课堂与课堂研究 / 1

- 一、课堂：儿童成长的场域 / 1
- 二、课堂转型的意涵：从“教堂”转向“学堂” / 2
- 三、课堂研究的特质与课题 / 5

第1编

核心素养与课堂转型 / 1

第1章 课堂世界的构图 / 3

- 一、围绕课堂世界的经典描述 / 3
- 二、重新审视“学”与“教”及其关系 / 8
- 三、保障每一个儿童的“学习” / 16

第2章 课堂转型：宁静的革命 / 19

- 一、核心素养与课堂转型 / 19
- 二、转型中的课堂与课堂转型的焦虑 / 21
- 三、引领课堂转型的概念框架 / 23
- 四、课堂研究与教师文化的创造 / 25

第2编

课堂研究的视点 / 29

第3章 问题学习：新世纪的学习方式 / 31

一、核心素养与学力目标的刷新 / 31

二、问题学习：从教走向学 / 33

三、问题学习的革新意义 / 37

第4章 自主学习的考察 / 40

一、自主学习：发展线索与概念界定 / 40

二、自主学习：社会认知理论的解读 / 43

三、课堂教学中的自主学习研究 / 49

第5章 协同学习的创造 / 54

一、协同学习的本质 / 54

二、协同学习的构成要素与设计原则 / 57

三、协同学习环境的营造 / 62

第6章 三维目标：对“双基论”的一种超越 / 66

一、三维目标研究的挑战 / 66

二、三维目标的含义与意义 / 68

三、“三维目标链”研究：教学思想的革命 / 70

第7章 课堂互动研究 / 74

一、课堂互动研究的意蕴 / 74

二、课堂互动研究的关键概念 / 77

三、课堂互动研究的课题 / 80

四、课堂互动研究的挑战 / 83

第8章 课堂话语分析 / 86

一、课堂话语分析：一种跨学科研究 / 86

二、课堂话语分析的视点与课题 / 92

第3编

课堂研究的方略 / 101

第9章 课堂规范：从“失范”到“规范” / 103

- 一、课堂革命的时代与课题 / 103
- 二、课堂规范的再造与教学研究的革新 / 106
- 三、教师自身变革的挑战 / 110

第10章 单元设计：撬动课堂转型的一个支点 / 113

- 一、基于核心素养的单元设计的意义与价值 / 113
- 二、建构主义单元设计的基本立场与要素 / 116
- 三、单元设计的未来趋势与诉求 / 120

第11章 练习的系统设计 / 124

- 一、“减负令”的尴尬与“练习”的正负能量 / 124
- 二、练习的系统设计：从“机械性练习”走向“有意义练习” / 126
- 三、练习本质的洞察与教师的专业发展 / 128

第12章 打开课堂评价的潘多拉盒 / 130

- 一、“课堂评价”究竟是怎么回事 / 130
- 二、锻造每个教师的评价素养 / 134

第13章 开垦学习环境设计的荒原 / 139

- 一、学习环境设计的时代意义 / 139
- 二、学习环境设计的基本框架 / 141
- 三、学习环境设计的行动课题 / 146

第14章 有效教学研究的价值 / 150

- 一、如何看待有效教学研究的价值 / 150
- 二、如何解读有效教学研究的假设 / 152
- 三、如何推动有效教学研究的进展 / 154

第4编

课堂研究与教师成长 / 157

第15章 教师,在授业分析中成长 / 159

一、授业分析:日本授业研究的重心 / 159

二、儿童中心授业分析的特质 / 162

三、授业分析与教师成长 / 167

第16章 走向学习共同体的创造

——寻求“研究—实践”的新型关系 / 173

一、从研究(理论)与实践的整合谈起 / 173

二、“临床研究”:寻求“研究—实践”的新型
关系 / 176

三、“临床研究”的课题:超越“研究—实践”的
二元对立 / 179

结语

课堂研究与教学创造 / 184

附录

分享课堂创造的世界遗产 / 187

原出处一览 / 209

核心素养与课堂转型

“核心素养”的界定体现了信息化社会学校教育的本质与功能所发生的变化——学校教育不再满足于单纯的“知识传递”，而需要从“知识传递”转向“知识建构”。这就意味着，一线教师需要展开新的课堂研究，聚焦新的“学习发展模式”的创造，借以实现课堂的转型。

第 1 章

课堂世界的构图

课堂的世界对于一线教师而言,可以说是既熟悉又陌生。翻开世界教育史的画卷,可以发现东西方各个教育学派的先辈们围绕课堂世界展开的经典阐述。这些阐述将帮助我们把握课堂世界的演进轨迹及其整体图像,从而深入理解作为教育活动的课堂教学的作用。

一、围绕课堂世界的经典描述

抽象地说,教学是提示某种文化内容必须被儿童掌握的一种活动。在这种界定中隐含着论述课堂教学之际某些不可或缺的考察视点。这里先来考察一下当今时代依然光彩照人的若干代表性观点。

(一) 教育性教学

教学必须借助某种文化内容的习得(学力的形成),同作为生存能力的人格的形成(教学的教育性)联系起来。赫尔巴特(J. F. Herbart)的“教学的教育性”概念强调的就是这一论点。在这里,教学是以儿童的集体为对象的,这就不能不考虑教学的个别化与合作化。

1. “教育性教学”的含义。赫尔巴特说过,不存在没有教学的教育,也不存在没有教育的教学。所谓“教育性教学”(Erziehender Unterricht)^[1]就是指,作为“思

想圈”的形成的“教学”有助于作为“陶冶德性”的“教育”，而“教育”受到“教学”的支撑，才成为各自本来意义上的“教学”与“教育”。翻译成更易理解的语言来说，“学力”是同作为生存能力的“人格”联系在一起的，这种“学力”被称为“能动的学力”。确实，“能动的学力”是借助解释、设想、验证等来展开自己的生存世界的一种活动，因而这种形成过程对于儿童而言，不是单纯的苦役的连续，而是受到基于生活需求的真正的学习积极性所支配的。

2. 教学的个别化。教学中的“个别化”存在着两种迥然不同的立场。一种立场是，把学力差异等同于能力差异，根据每一个儿童的基础与能力倾向，即便在成就目标层面也加以“个别化”。不过，这样一来，就会造成儿童之间的学力落差的固定化与扩大化，这是同义务教育旨在养成“国民教养之基础”的教育哲学格格不入的。另一种立场是，学力差异终究是可以借助教学方法的改进来克服的。基于这个前提，通过对学习困难儿童的“个别化”的教学实践，可以达到共同的目标。这样，同样是“个别化”，究竟是秉持前者的“目标个别化”主张，抑或是秉持后者的“教学个别化”的主张，是有着根本性的差异的。

3. 基于学习集体的协同学习。现代的班级借助同一年龄集团的持续性组织化，基于学习集体的协同学习的实践就有了可能。不过，这种实践不是单纯的学习形态的选择问题，而是植根于人类学习创造出来的文化内容这种活动的本质性问题。就是说，学习的行为不是单纯地接受知识和概念的消极行为，而是知识与概念的再建构、再创造的过程。在这里，同化（内容的反映）与调节（内容的建构）是两个并行不悖的能动过程。在这个过程中，儿童通过与自身的对话、与他人的对话，加深对知识和概念的理解，因此，要求教师通过提问、提示资料等的教学活动，组织基于学习集体的集体思维。通过协商、讨论、论争的方法来展示儿童之间同他人见解的共同点与差异点。这同时是一个与自身对话的过程，是同矫正与重建以往学习与生活经验中形成起来的既有认识内容相关联的。教师正是在教学中整合个别化与合作化，来谋求儿童学力的形成的。

（二）生活与科学的统整

所谓“儿童必须掌握的文化”，其实牵涉到应当如何组织文化内容的论点，在