

国家社会科学基金教育学一般课题

“转变学科教材理解范式的深度教学研究”（BHA120052）成果

回归课堂原点的 深度教学

李松林 著

HUIGUI KETANG YUANDIAN DE
SHENDU JIAOXUE



科学出版社

国家社会科学基金教育学一般课题

“转变学科教材理解范式的深度教学研究”(BHA120052)成果

回归课堂原点的深度教学

李松林 著

科学出版社

北京

内 容 简 介

本书围绕“回归课堂原点的深度教学”这一核心主张，集中回答和解决三个方面的问题：一是针对当前课堂教学普遍缺乏深度的内在根源，提出“生命与智慧”、“学科与教材”、“知识与能力”和“学习与发展”四大课堂原点问题并对其进行分析。二是为了从根本上突破深度教学的实践瓶颈，分别对转变教师的学科教材理解范式、触发学生生命的内源性学习力、突破学科课堂中的知识分类学以及引导学生提升自身的智慧价值四个问题进行讨论。三是基于“深度教学是深入学科教材本质的反思性教学，深度教学是触及学生心灵深处的对话式教学，深度教学是促进学生持续建构的阶梯式教学，深度教学是引导学生建构意义的理解性教学”四个基本命题，重点探讨深度教学的基本范式和实践模式。

本书适合中小学教学管理者和学科教学教师、课程与教学论学者及其研究生阅读参考。

图书在版编目(CIP)数据

回归课堂原点的深度教学 / 李松林著. —北京：科学出版社，2016.9
ISBN 978-7-03-049868-7

I. ①回… II. ①李… III. ①课堂教学—教学研究 IV. ①G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 215674 号

责任编辑：张 展 莫永国 / 责任校对：陈 靖

封面设计：墨创文化 / 责任印制：余少力

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码：100717

<http://www.sciencep.com>

成都锦瑞印刷有限责任公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2016年9月第 一 版 开本：787×1092 1/16

2016年9月第一次印刷 印张：9.75

字数：230千字

定价：57.00元

(如有印装质量问题，我社负责调换)

序 言

课堂教学改革与创新无论选择何种路径、采取何种方式，它最终都会回到课堂教学的原点上来，回到课堂教学的根本逻辑与根本价值上来。应该说，近些年来课堂教学改革从观念到行为都取得了明显的进展，但总给人一种挥之不去的印象：课堂教学改革关注的“点”大多在课堂教学之外，却对课堂教学的“原点”问题关注不够。课堂教学的原点在哪里？课堂教学的原点问题又是哪些？回归课堂原点的教学样态又会如何？对这些问题的思考与回答，直接关系到教学理论和教学实践的科学性水平。出于这样的思考，作者依托国家社科基金项目“转变学科教材理解范式的深度教学研究”（BHA120052），将课堂的原点问题界定为“生命与智慧”、“学科与教材”、“知识与能力”以及“学习与发展”四大问题，从而确立起了基于课堂原点的教学研究问题域。以此为基础，作者结合当前课堂教学纵深改革的实际需要，创造性地提出“如何引导学生建构知识的意义与自我的生命意义”、“如何转变教师的学科教材理解范式进而提升教师的学科教材理解水准”、“如何重建学科知识分类学以突破知识与能力难题的认识”、“如何设计阶梯性活动以渐次提升学生的学习与发展水平”四大兼具理论开拓性与实践针对性的教学问题。我相信，本书对于这些问题的深入思考必将推进和深化国内的教学理论研究和教学论学科发展。

不仅如此，本书针对当前课堂教学“意义不足”、“营养不良”、“过程缺失”与“价值残缺”四大实践问题，提出了“回归课堂原点的深度教学”这个重要而现实的课堂教学研究课题，并在系统研究的基础上最终确立了“深度教学是深入学科教材本质的反思性教学”、“深度教学是触及学生心灵深处的对话式教学”、“深度教学是促进学生持续建构的阶梯式教学”和“深度教学是引导学生建构意义的理解性教学”四个基本命题，从而为中小学教师深度教学实践指明了方向。难能可贵的是，本书还对“如何引导学生建构学科教材的本质”、“如何触及学生的心灵深处”、“如何促进学生的持续建构”以及“如何引导学生的意义建构”等实践操作问题进行了卓有成效的探讨。

通览全书，本书围绕“回归课堂原点的深度教学”这一课题，着重对课堂教学的原点问题、深度教学的基本认识、深度教学的实践瓶颈和回归课堂原点的深度教学模式四个方面进行研究，其中不乏突破与创新之处。例如，本书紧紧抓住学科、学生和学习三大基点，坚持“学科教学就是引导学生学习学科”这个基本观点，建构了深度教学的理论模型与实践范式；本书明确提出“学科教材理解范式”这个概念，从理解的目的、理解的内容、理解的方式和理解的水平四个维度，建立了学科教材理解范式的理论模型，同时为中小学教师提供了一个新的学科教材理解框架；着眼于知识与能力问题的认识突

破，本书明确提出“重建学科知识分类学”的理论课题，从知识的层次与知识的类型两个方面，建立了一个新的学科知识分类学框架，并借此深化了知识与能力问题的理论认识；针对课堂教学长期被阻挡在学生的心门之外这一严重状况，本书明确提出超越知识论转向心灵论的教学论研究课题，并对课堂语境下学生心灵的本质、心灵的结构、心灵的意义建构机制等基本理论问题进行了富有价值的探讨；基于学习即持续建构、发展即不断进步两大基本观点，本书明确提出阶梯式教学的理念与模式，这又有利于将充分挖掘学生的潜能这一教学夙愿落到实处等。

通读全书之后，我有一个深切的感受：目前课堂教学的确少了一点深度！回归课堂原点的深度教学当是目前课堂教学改革向纵深推进的一大重要任务。而本书关于课堂原点和深度教学的一系列思考与探索，必将对国内教学论的研究推进、课堂教学的纵深改革和中小学教师的教学实践产生重要的导向和启示作用。可以预言：从事教学论研究的理论工作者和广大的中小学教师都将从此书中获得诸多启发和助益。

裴娣娜

2016年7月于北京

前 言

具体记不得是在什么时候，我开始走进中小学校的课堂，与学生们一起听课，与老师们一起议课。久而久之，几乎每周都要专门安排时间去中小学听课便成为了一个习惯。这个习惯一直被延续着，迄今已八年有余。记得是在四年前，每当我坐在中小学校的课堂上，我都深深地感受到：老师在课堂中没准都使用上了很前沿的教学理念，选用了很时髦的教学模式、教学策略和教学方法，教室里也配备上了很先进的教学设备，但老是觉得缺了一点东西。这点东西就是“深度”。缺了深度的课堂，教师就会被阻隔在学生的心门之外；缺了深度的课堂，学生生命的内源性力量就难以被激发出来；缺了深度的课堂，无论是学生的学习还是教师的引导就难以真正发生；缺了深度的课堂，无论是教师还是学生都难以建构并获得知识的深层意义和自我生命的意义。如此下来，教师和学生课堂中便失去了自己的安身立命之地，失去了自己的精神家园和心灵的庇护所。这样的话，问题就变得严重了！自那以后，我便萌生了一种愿望并很快成为一种决心：尽力强调深度教学的理念并深入研究之。

愿望归愿望，决心归决心。要知道，深度教学在起初还只是一种情结和愿望，它缺乏实质性的内涵与内容。我们必须得给深度教学这个情结和愿望一点说法。于是经过两年多时间，我们终于对深度教学的问题指向、深度教学的本质内涵、深度教学的结构模型、深度教学的基本范式、深度教学的操作框架和深度教学的实现机制等一系列问题，形成了若干基本的认识。但随着研究的开展，我们又发现：无论我们采取何种路径、选择何种方式来提升教学的深度，最终又会回到课堂的原点问题上来。课堂的原点问题是什么？老实说，凭借自己有限的学术能力，我们很是没有把握来回答这个问题。不过我们相信：“生命与智慧”、“学科与教材”、“知识与能力”和“学习与发展”一定是学科课堂永远不可回避的四个基本问题。在这四个问题中，“生命与智慧”涉及教学的本质与价值问题；“学科与教材”涉及教师的学科理解问题，当然也包括什么知识最有价值这个问题；“知识与能力”涉及从知识到能力的转化机制问题，其实质是如何认识知识的问题，其关键是重建学科课堂中的知识分类学问题；“学习与发展”涉及学生的学习与发展机制以及教师如何据此引导的问题。

基于我们对深度教学和课堂原点问题的基本认识，我们和中小学教师开始展开又一个两年的研究。两年之中，我们的研究大致沿着两个线路进行：一个线路是锁定深度教学实践的瓶颈问题；力求帮助教师突破深度教学的实践障碍。随着我们研究的推进，教师在深度教学实践中的瓶颈问题不断地清晰起来。这些瓶颈问题归纳起来主要有四个：①转变教师的学科教材理解范式，即从经验论范式向教学论范式的转变；②突破学科课

堂中的知识分类学，其实质在于拓展知识与能力问题的认识，为教师的深度教学实践提供新的知识论基础；③触发学生生命的内源性学习力，其实质是释放深度教学的本源性力量，将深度教学研究真正推向学生深层的心灵世界；④引导学生提升学生的智慧价值，其实质是将深度教学研究引向学生的意义领域，将深度教学研究引向对教学根本性质和根本价值的思考中来。另一个线路是提炼归纳回归课堂原点的深度教学模式，梳理总结回归课堂原点的深度教学策略。令人欣慰的是，我们终于运用两年的时间探讨出四种回归课堂原点的深度教学模式及其引导策略，它们分别是：深入学科教材本质的反思性教学；触及学生心灵深处的对话式教学；促进学生持续建构的阶梯式教学；引导学生建构意义的理解性教学。

历时四年的研究虽然充满了困难和辛苦，但值得庆幸的是，我们可以通过《回归课堂原点的深度教学》一书，与大家共同分享我们的思考和成果。本书共有五章：第一章从问题源头，揭示“回归课堂原点的深度教学”这一中心论题；第二章提出“生命与智慧”、“学科与教材”、“知识与能力”和“学习与发展”四大课堂原点问题，并对它们进行分析；第三章从深度教学的本质内涵入手，对深度教学的结构模型、深度教学的实践特质、深度教学的基本范式、深度教学的操作框架和深度教学的实现机制进行研究；第四章对转变教师的学科教材理解范式、突破学科课堂中的知识分类学、触发学生生命的内源性学习力和引导学生提升自身的智慧价值四个深度教学实践的瓶颈问题进行分析；第五章借助大量的教学案例，对深入学科教材本质的反思性教学、触及学生心灵深处的对话式教学、促进学生持续建构的阶梯式教学和引导学生建构意义的理解性教学四种深度教学模式及其策略进行提炼和归纳。

在此，我要衷心感谢课题组每个成员的辛勤付出，衷心感谢四川师范大学附中、成都七中育才学校、成都市金堂中学外国语实验学校、四川省夹江实验外国语学校、成都市娇子小学、成都市东光小学、成都市万科小学、成都市成师附小华润分校、成都市天涯石小学逸景分校、成都市盐道街小学得胜分校以及成都市金牛区十余所初中学校为本项研究提供的教学案例和思想资源，衷心感谢成都市锦江区进修校贺慧校长的友好合作。我要特别感谢科学出版社莫永国老师对我的鞭策、督促和为此书付出的心血。正是由于各位同仁的共同努力，本书才得以呈现在读者面前。

李松林

2016年7月于成都

目 录

第一章 课堂改进的必进之路	1
1.1 各执一端的课堂教学改革	1
1.2 偏离课堂原点的教学问题	2
1.3 回归课堂原点的深度教学	4
第二章 课堂教学的原点问题	6
2.1 生命与智慧：教学的生命意义与智慧价值	10
2.1.1 教学之道，道在生命	10
2.1.2 生命之教，道在心灵	11
2.1.3 心灵之教，道在智慧	12
2.2 学科与教材：学科教材理解的范式及其模型	13
2.2.1 学科教材理解的教学实践意义	13
2.2.2 学科教材理解的已有研究及其启示	14
2.2.3 学科教材理解范式的结构模型	17
2.3 知识与能力：学科课堂中的知识分类学	22
2.3.1 知识与能力问题的哲学认识	22
2.3.2 知识与能力问题的教育学认识	24
2.3.3 知识与能力问题的再认识	25
2.4 学习与发展：引导学生持续建构的活动设计	27
2.4.1 教学即“导学”：教师是一个引导者	27
2.4.2 学习即“建构”：学生是一个建构者	29
2.4.3 活动促“发展”：用活动为学生的发展开路	34
第三章 深度教学的基本认识	37
3.1 深度教学的本质内涵	37
3.1.1 深度教学与浅层教学的根本区别	37
3.1.2 深度教学的根本价值	39
3.2 深度教学的结构模型	40
3.2.1 学生与学科：心灵深处与学科本质的交互融合	41
3.2.2 学科与学习：学科本质与持续建构的相互依存	41

3.2.3 学生与学习：心灵深处与持续建构的相互支持	42
3.3 深度教学的实践特质	43
3.3.1 深度教学的基本性质	43
3.3.2 深度教学的实践样态	44
3.4 深度教学的基本范式	45
3.4.1 深度教学是深入学科教材本质的反思性教学	45
3.4.2 深度教学是触及学生心灵深处的对话式教学	46
3.4.3 深度教学是促进学生持续建构的阶梯式教学	47
3.4.4 深度教学是引导学生建构意义的理解性教学	48
3.5 深度教学的操作框架	49
3.5.1 一个终极价值：促进学生的意义建构与持续发展	49
3.5.2 两个前端分析：学科教材与学生学情的深度分析	50
3.5.3 四个转化设计：从目标的内容化到活动的序列化	51
3.5.4 四个导学模式：从反思性教学到理解性教学	53
第四章 深度教学的实践瓶颈	55
4.1 前提：转变教师的学科教材理解范式	56
4.1.1 学科教材理解的经验论范式及其问题	56
4.1.2 学科教材理解的教学论范式及其框架	60
4.1.3 转变学科教材理解范式的瓶颈、路径与策略	65
4.2 关键：突破学科课堂中的知识分类学	68
4.2.1 知识教学的实践问题：只见知识，而不见知识的知识	69
4.2.2 学科知识的重新分类：知识与能力之间的再认识	72
4.2.3 知识教学的突破：从知识到元知识	86
4.3 本源：触发学生生命的内源性学习力	88
4.3.1 内源性学习力的本质属性	88
4.3.2 内源性学习力的结构模型	89
4.3.3 内源性学习力的触发点	90
4.3.4 内源性学习力的触发策略	95
4.4 宗旨：引导学生提升自身的智慧价值	98
4.4.1 智慧问题的凸显	98
4.4.2 智慧的结构模型	101
4.4.3 智慧的发展机制	105
4.4.4 发展智慧的教学路径	106
第五章 回归课堂原点的深度教学模式	107
5.1 深入学科教材本质的反思性教学	107

5.1.1	基本理念：用教材来教学学科	107
5.1.2	基本目标：培育学科核心素养	108
5.1.3	基本方向：把握学科教材本质	109
5.1.4	核心环节：反思	110
5.1.5	基本模式：反思性教学	111
5.2	触及学生心灵深处的对话式教学	114
5.2.1	浅层教学的重要根源：学生心灵的沉睡	114
5.2.2	心灵的本质：意义建构体	116
5.2.3	心灵的结构：心智、心事与心意	118
5.2.4	心灵的触及：心灵的触发、唤醒与建构	122
5.2.5	触及心灵深处的教学：基于问题情境的对话式教学	124
5.3	促进学生持续建构的阶梯式教学	126
5.3.1	阶梯式教学的缘起与根据	126
5.3.2	阶梯式教学的理念与思想	127
5.3.3	阶梯性活动的层次与设计	128
5.3.4	学习支架的类型与搭建	131
5.4	引导学生建构意义的理解性教学	132
5.4.1	意义的内涵：事实、价值与精神	132
5.4.2	意义的构成：知识层次与生命层次	133
5.4.3	意义的建构：框架、机制与路径	134
5.4.4	意义建构的教学途径：理解性教学	137
结语	重新追回教学的真谛与智慧	140
附录		143

第一章 课堂改进的必进之路

语言哲学家维特根斯坦指出：“洞见或透识隐藏于深处的棘手问题是艰难的，因为如果只是把握这一棘手问题的表层，它就会维持现状，仍然得不到解决。因此，必须把它‘连根拔起’，使它彻底地暴露出来；这就要求我们开始以一种新的方式来思考。……难以确立的正是这种新的思维方式”^①。过去，我们习惯于从观念与行为两个端点去看待和解释课堂教学问题，却较少从观念与行为之间的“中途”去思考课堂教学问题。换句话说，让我们的思维发生在观念与行为的联结处，这或许就是思考当前课堂教学问题的一种新方式。

1.1 各执一端的课堂教学改革

国家新课程方案试行的近十五年期间，人们主要是在观念和行为两个层面关注课堂教学的改革与发展问题。2001年国家新课程方案的试行，首先触发了教师对传统课堂教学观念的反思与批判，新课程所倡导的教学理念也由此成为人们提升课堂教学有效性的关注点。但几年下来，这些新的教学观念不仅未能从根本上提升课堂教学的有效性，反而还在一定程度上使课堂教学出现了“浮于观念、流于形式”的倾向，因为“强制性的东西用得越多，变革看起来就更多表面化的东西和偏离教学的真正目标”^②。

出于对这种状况的反思，人们又将课堂教学问题的探讨下移到了行为层面。于是，全国各地兴起了探讨有效教学行为的热潮，产生和形成了各种所谓“有效”的教学模式、教学策略和教学方法。这的确在一定程度上促进了教师教学行为方式的转变。然而，由于缺乏对“学科与教材”、“知识与能力”、“学习与发展”等基本问题的认识突破，这些所谓的教学模式、教学策略和教学方法往往只会产生“圣诞树效应”，即“改革的方案像圣诞树上的饰物一样多，其实只是金玉其外”^③。

于是，人们被迫陷入了一个困惑：既然空洞的教学观念（“上行”）和粗浅的教学行为（“下移”）都不能带来课堂教学有效性的根本性提升，那么有效的课堂教学究竟在哪里？如何才能找到有效的课堂教学实践的正确路径？时至今日，人们终于认识到两个问题：①课堂教学的有效性既不是取决于先进的教学观念，也不是取决于现代的教学行为，而

① [法] 皮埃尔·布迪厄，[美] 华康德. 实践与反思 [M]. 李猛，等译. 北京：中央编译出版社，1998：1.

② 迈克尔·富兰. 变革的力量——透视教育改革 [M]. 中央教育科学研究所，加拿大多伦多国际学院组织译. 北京：教育科学出版社，2004：32.

③ 迈克尔·富兰. 变革的力量——透视教育改革 [M]. 中央教育科学研究所，加拿大多伦多国际学院组织译. 北京：教育科学出版社，2004：37.

是发生在教学观念与教学行为之间的中途,即教学观念与教学行为之间的联结处。②无论课堂教学改革采取何种方式、何种途径,它最终都必须回归到课堂教学的“原点”上来。正是原点,从根本上导源了教学观念与教学行为,并成为教学观念与教学行为的联结器。

1.2 偏离课堂原点的教学问题

近十五年来的课堂教学改革和实践始终是在观念—行为这一连续体上徘徊、纠缠,由此触发了教师对自身教学观念的反思和新的教学理念的尝试应用,同时催生了大量的教学模式、教学策略和教学方法,但背后却鲜有深切的情感交流、深入的思维碰撞和深刻的心灵融通。一言以蔽之,课堂教学缺乏深度!正如文学家钱钟书先生所言:“内在的不足才借助外在的多余”。

统观今日之课堂,无论是“为何教(学)”、“教(学)什么”,还是“如何教(学)”、“教(学)得如何”,都限于短浅、表层和粗糙的水平而缺乏深度,这集中体现在以下四个方面。

(1)“意义不足”。在工具理性超常发展和过度张扬的教育背景下,课堂只是局限于教学的功利层面,主要盛行的是“有用之教”,“实用”成为一切教学工作基本的价值取向和行为标准。此所谓“天下纷纷皆为利来,天下攘攘皆为利往”。与“利”沾边的都会被定义为“有用”。反之,与“利”不沾边的,便可叫做“无用”了。照此逻辑,表层知识的反复讲解和解题技巧的重复训练就是“有用”的,因为它们告诉学生的是有形的东西,学生学了以后就能够在考试中加以操作而取得高分。诸如思想方法、思维方式、探究过程、审美情趣、价值观念、人文精神等都不是一招一式的有形的东西,它们不能告诉学生具体做什么、怎么做,除非经过长期的培养,否则在学生的考试中便很难“派上用场”,因而是“无用”的。的确,这种“有用之教”教给了学生很多的表层知识,教会了学生很多的答题技巧,帮助学生取得了不错的考试分数。即使如此,为什么学生都学得唉声叹气和那么的无奈?为什么学生对课堂没有了期待和向往?为什么课堂失去了它本该具有的归属感和亲近感?答案便是:学生觉得没“意义”。为什么没有意义?意义与否,乃心灵之事。然而,现实中的课堂教学却很少走进学生的精神世界,触及学生的灵魂深处,帮助学生获得情感的洗涤、思维的升华和心灵的融通,学生自然难以获得自由的精神、独立的意志、安宁的灵魂和生活的意义。一句话,今日之课堂教学是“功利有余,意义不足。”

(2)“营养不良”。教师是“养人的人”,课堂是“养人”的主要场所。那么,教师在课堂中究竟应该拿什么来“养”学生?对于这个问题的回答,直接影响着课堂教学的内涵与深度。由于课堂时间和空间的有限性,教师当然需要将课程教材中最有价值的资源和养料精选出来。课程教材中最有价值的资源和养料究竟是什么?根据中小学生学习与发展的任务和特点,最有价值的资源和养料至少应当满足三个标准:①在学生学习与发展中起着奠基作用;②在学生学习与发展中发挥主导作用;③在学生学习与发展中具有整合作用。反观现实中的课堂教学,教师一方面强调双基教学,另一方面又总觉得有讲不完的知识 and 练不完的习题,“双基”已经“不基”了!非但如此,教师一直崇奉的是被

狭隘理解后的“双基”教学，却未能将“双基”之外的“多基”教给学生。其二，教师不厌其烦地将教学重心放在了知识的符号形式上面，而对知识所蕴涵的逻辑形式和深层意义往往一带而过。教师不辞辛劳地将大部分精力放在了学生的解题训练上面，而对背后的学科方法、学科思想、学科价值和学科本质等更富有“营养”的内涵却挖掘不够。教师常常不假思索地将眼睛能够看见的具体知识作为重点教给学生，而对“知识的知识”和“关于知识的知识”却甚少涉及。其三，教师习惯于从局部去把握教材，擅长将教材知识加以零敲碎打，施以单独、专门的训练，却较少注意将学科的基本结构教给学生，自然难以让学生通过“树木”而见到“森林”。所有这些，造成了学生学习与发展中的“营养不良”状况。

(3) “过程缺失”。学生的学习与发展是一个渐进生长和动态生成的过程，需要耐心的等待和引导，而切不可“快”字当头，揠苗助长。新课程改革已过十年，但眼下的课堂还是不习惯于耐心的守护和等待，教师恨不得立马将学生变成“钢”。因为恨铁不成钢，教师越俎代庖，大兴“结果之教”。看今日之课堂：教师“告诉”的多，学生“发现”的少。教师恨不得将现成的知识结论一劳永逸地“告诉”给学生，很少给学生自主发现知识的机会，让学生经历自主发现知识的过程。中国有句古话叫“授人以鱼，一饭之用；授人以渔，终生受用”。前者是结果，强调的是给人解燃眉之急的物品；后者是过程，强调的则是教给人一种生活方式。但实践中普遍盛行的仍然是“授人以鱼”的教学，“过程之教”被抽取和破坏掉了。缺失过程的教学，其结果必然是能解学生“一时之饥”，却不能解学生“长久之饥”；缺失过程的教学，其结果必然是机械死板而失去学生的生命活力；缺失过程的教学，其结果必然是“器物之教”而丧失学生的自主性、能动性与创造性。实际上，教师更喜欢相信和依靠自己，专注于施教而不是助学，更喜欢“靠师”的教学而不是“靠生”的教学，是“师本”课堂而不是“生本”课堂。何以至此？因为教师“目中无人”，忘记了坐在面前的是一个独立的、活生生的生命，是一个个具有自主性、能动性与创造性的人，是一个个具有发展潜力和内在生命力的学生！于是在教师面前，学生形同器物，是任由教师灌注和改造的对象。

(4) “价值残缺”。从根本上讲，教学的重要使命在于发展儿童的天性，提升儿童的生命质量。事实上，儿童从早年开始，就拥有完美的好奇心、求知欲、自主性、创造性等本性。与自然界的生命一样，儿童也有它自身发展的强大的生命力。对于儿童生命的这种完美本性和强大力量，教学的价值在于去顺应、保护、引导和发展它。此所谓“顺木之天，以致其性”。然而我们又无法否认一个残酷的事实：随着学习年段的递进，儿童早期本来就拥有的好奇心、求知欲、自主性、创造性等生命的本性和力量，不但没有被学校教学所提升，却反而在不断地下降。试问，最没有创造个性的人在哪里？可能在初三班和高三班上。而最有创造个性的人在哪里？可能就在幼儿园和没有上过幼儿园的幼儿那里。这意味着什么？最近国内产生的“新私塾学校”、“新家庭学校”现象或许能够告诉我们答案：学校教学不仅未能承载起培养和发展儿童的价值，就连儿童生命本来拥有的完美天性和生长力量也没能被完好地保护下来；学校教学不仅未能充分地挖掘、发挥和引导出儿童生命的完美本性和发展力量，反而还成为制约儿童生命力量和创造性

发展的直接障碍。问题岂止如此！即使是在帮助学生取得“高分”面前，我们的教学也没有能够承载起和发挥出它应有的价值。试想：为什么离开了“题海战术”这种原始的粗野做法，教师就再也找不到其他帮助学生取得“高分”的途径和手段？为什么付出如此高昂的成本，经过如此漫长的训练周期，最后才换来学生的那点“分数”？

课堂教学的以上四大缺失归结为一点，就是深度的缺失。何以至此？究其根本原因不是别的，正是“原点”的偏离。现实中的课堂教学改革关注的“点”大多在课堂教学之外，盲目地搬用某些新的教学理念和教学方式，却对课堂教学的“原点”问题关注不够。

1.3 回归课堂原点的深度教学

失去了深度的课堂，任你使用多么先进的教学理念、教学方式和教学设备，都难以深入学科教材的本质、触及学生心灵的深处和引导学生持续的建构。在这样的课堂中，学生缺乏情感的交流、思维的碰撞和智慧的刺激，缺乏生活的感悟和生命的体验。长期以来，课堂非但不能建构学生的意义世界和生成学生的精神整体，反而还会使学生的意义世界和精神人格不断陷入干涸和贫乏。当下的课堂教学需要一点“深度”！而我们无论采取何种方式和途径来解决这种状况，最终都会回到课堂教学的“原点”上来。一句话，“回归课堂原点的深度教学”乃是当前课堂教学改革向纵深推进的实质和方向。

(1) “原点”大致包含三层含义：①课堂教学的起点和终点；②课堂教学的本源和根源；③课堂教学的本性与本质。统观“为何教(学)”、“教(学)什么”、“如何教(学)”和“教(学)得如何”四个课堂教学实践的基本方面，课堂教学缺乏深度的根本原因乃是人们普遍关注的“点”大多在课堂之外，偏离了课堂教学的四大原点问题，即“生命与智慧”、“学科与教材”、“知识与能力”以及“学习与发展”。这四大原点问题分别指向主体论、知识论、学习论与发展论四大理论领域，共同构成课堂教学改革与实践的理论基石。唯有深入地认识和把握这四个基本问题，才能真正回到课堂教学的固有本性上来，回到课堂教学的内在逻辑上来！

(2) “深度”从内涵上讲，泛指触及事物底部和本质的程度。照此理解，深度教学就是触及教学底部和本质的教学。那么，深度教学要触及的底部和本质又是什么？对于学科课堂教学而言，学科、学生和学习乃是课堂教学设计的三个基本对象。而深度教学就是深入学科教材本质的教学，是触及学生心灵深处的教学，是体现学习过程本质的教学。问题在于，学科的本质是什么？如何触及学生的心灵深处？如何认识和体现学习过程的本质？

基于以上思考，本书围绕“回归课堂原点的深度教学”这一核心主张，集中回答和解决三个方面的问题：①针对当前课堂教学普遍缺乏深度的内在根源，提出“生命与智慧”、“学科与教材”、“知识与能力”和“学习与发展”四大课堂原点问题并对其进行分析（为教师的课堂教学设计提供一个较为完整的分析及反思框架）。②着眼于深度教学实践瓶颈的根本突破，分别对转变教师的学科教材理解范式、触发学生生命的内源性学习

力、突破学科课堂中的知识分类学以及引导学生提升自身的智慧价值四个问题进行讨论。

③基于“深度教学是深入学科教材本质的反思性教学”、“深度教学是触及学生心灵深处的对话式教学”、“深度教学是促进学生持续建构的阶梯式教学”和“深度教学是引导学生建构意义的理解性教学”四个基本命题，重点探讨深度教学的基本范式和实践模式。

第二章 课堂教学的原点问题

客观地说,无论是人们对于教学论的科学性和实践指导作用所提出的广泛质疑,还是近十五年来新课程教学改革和发展中所产生的种种问题,在很大程度上都是人们在课堂教学若干原点问题上的认识欠缺所致。面对这样的生存境况,作为教育科学心脏的教学论,就必须自觉地去寻找教学论的独特本质,聚焦于课堂教学的原点问题,形成课堂教学的基本理论认识框架,从而提升教学论的科学性与实践性。

具体地讲,课堂教学原点问题的确立和研究具有三个方面的教学论意义:①科学理论的成熟程度取决于研究对象的明确程度。人们怎样研究对象,就会怎样构建科学的理论和体系。教学论的研究对象是什么?孙喜亭教授曾经指出:“教育学的研究对象,可以说是研究以教育事实为基础的教育问题”^①。换句话说,课堂问题的界定其实就是对教学论研究对象的界定。其中,课堂原点问题的明确程度又直接决定着教学论学科的成熟程度。可以说,教学论研究的发展和突破,在很大程度上取决于课堂原点问题的不断探寻和明确。明确了课堂原点问题,也才能为认识和发现教学活动自身的特殊规律奠定基础。②课堂原点问题的探寻还是确立学科意识和学科地位的基础。教学论的学科本质究竟是什么?教学论的疆域和边界究竟在哪里?教学论的独特功能究竟何在?回答这些问题的关键,乃是明确地界定教学论的研究对象,确立教学论研究的核心问题。从这种意义上讲,探寻课堂原点问题其实也是一种明确教学论学科疆域,界定教学论学科边界,确立教学论学科意识和学科独立地位的过程。实际上,对于作为知识系统的教学论来说,其独特的视野、问题、方法、内容和价值都与课堂原点问题密切相关。③一般来说,教学理论构建的基础来源于教学问题的三个方面:在发生学意义上,问题为理论构建提供生成性要素;在构成形式上,问题蕴涵了理论的结构要素(概念、变量和陈述方式等);在具体展开上,问题则构成了理论的阐述内容。作为对众多教学问题认识的高度凝练和升华,课堂教学的原点问题在理论上直接规定着人们的研究域,在实践中则直接或间接地影响着人们的教学观,进而成为人们认识其他教学问题的基础和目的;而且它在理论上构成教学基础理论的核心,是教学论研究必须完成的理论任务。

课堂教学的原点问题亦即教学论研究的主要问题是什么呢?回顾教学论的发展史,夸美纽斯以自然适应性原则为主线,将“大教学论”视为一种“把一切事物教给一切人们的全部艺术,这是一种教起来准有把握,因而准有结果的艺术;并且它又是一种教起

^① 孙喜亭,等.简明教育学(修订本)[M].北京:北京师范大学出版社,1988:2.

来使人感到愉快的艺术”^①。在这里，夸美纽斯的“大教学论”只是将寻求并找出一种“使教员因此可以少教，但是学生可以多学”^②的教学方法作为研究的主要任务提了出来，还远远没有达到“论”的高度，其研究问题自然是笼统的、模糊的。这也正是人们质疑“以《大教学论》作为教学论学科独立标志”的重要原因。赫尔巴特将教学看作是一种建设儿童心灵的艺术。为了建设心灵，教学就是给儿童提供适合的观念，并通过新旧观念的联系和结合即统觉，使儿童形成“思想之环”。究其实质，赫尔巴特重点关注的教学问题只是统觉基础上的知识掌握，而他所提出的教学的教育性原则和发展儿童多方面兴趣的教学目标，则是统觉论的自然产物。但是，如何引导学生掌握知识只是教学论必须回答的初始问题，教学论研究一定还有更重要的问题需要回答。杜威则从儿童的生长这个根本目的出发，以经验作为教学论的核心与灵魂，并借此探讨经验基础上儿童的个体性与社会性生长问题。在他看来，经验不仅是儿童生长的内容，而且是生长的过程；而教学就是一个经验的不断改造、重组和转化的过程。尽管杜威强调儿童在经验过程中的反省思维，认为学习是包含从无知到智慧的过渡，但终因他赋予经验以无所不能、无所不包的性质与功能，却没有赋予“经验与生长”这个问题以更为明确的内容和指向。

再看人们公认的三大现代教学论流派。布鲁纳的发现教学论以儿童智力的发展为研究主轴，认为教学论要为解答“什么样的学习适当”、“要培养什么样的学习者”之类的问题提供理想的标准。与此同时，还要进一步阐明实现这个理想标准的各种条件^③。据此，布鲁纳将揭示激发学习积极性的方式、探明知识的最优结构、探明教学过程的最优程序等问题规定为教学论研究的主要课题^④。为此，布鲁纳明确地将教学论定位为“是处方性的，它要做出指示，提供方略”。在他看来，“教学论要揭示出掌握知识和技能的最优方略的法则”^⑤，就必须重点探讨以学科为载体的知识结构与智力发展的关系及其规律问题。无独有偶，瓦根舍因和克拉夫基等人以教学内容的压缩和精选为突破口，在《范例教学原理》、《范例教学》中创建了包括范例教学目标、范例教学过程、范例教学原则和范例教学基本要求在内的范例教学论，其核心是要通过教学内容的精选和教养性学习的组织，解决教学中知识掌握与能力（独立思维、判断能力和自学能力）发展的辩证统一问题。但从其理论的根本指向上看，发现教学论和范例教学论并没有实质性的区别，它们都是将“知识与智力”作为教学理论研究的主要问题。正如赞可夫所说，别人对教学与发展问题的研究，“只限于教学对学生智力发展的影响”^⑥。鉴于此，赞可夫将“教学与发展之间的相互关系及其规律”作为根本问题，并通过长达20年的教育实验，试图运用实验心理学和心理分析方法揭示出教学结构和儿童发展的关系及其内部机制，创立一套“以尽可能大的教学效果来促进学生一般发展”为指导思想的实验教学论体系^⑦。在这里，

① 夸美纽斯.大教学论 [M].傅任敢译.北京:教育科学出版社,1995:致意读者,扉页.

② 夸美纽斯.大教学论 [M].傅任敢译.北京:教育科学出版社,1995:致意读者,扉页.

③ 钟启泉,黄志成.美国教学论流派 [M].西安:陕西人民教育出版社,1993:29.

④ 钟启泉,黄志成.美国教学论流派 [M].西安:陕西人民教育出版社,1993:30-31.

⑤ 钟启泉.现代教学论发展 [M].北京:教育科学出版社,1992:233.

⑥ 杜殿坤.原苏联教学论流派研究 [M].西安:陕西人民教育出版社,1993:152.

⑦ 赖志奎.当代国外教学流派评价 [M].成都:成都科技大学出版社,1993:235.