

小学课堂教学 专题研究

陈庆文 谭天美 著



课堂教学案例研究丛书

丛书主编 贺祖斌

XIAOXUE KETANG JIAOXUE
ZHUANTI YANJIU

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社



广西专业硕士建设单位专项经费资助

广西高等教育教学改革工程项目

小学课堂教学 专题研究

陈庆文 谭天美 著

课堂教学案例研究丛书

丛书主编

贺祖斌

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

桂林



图书在版编目(CIP)数据

小学课堂教学专题研究 / 陈庆文, 谭天美著. —桂林:
广西师范大学出版社, 2016. 7

(课堂教学案例研究丛书 / 贺祖斌主编)

ISBN 978-7-5495-7786-6

I. ①小… II. ①陈… ②谭… III. ①课堂教学—教
学研究—小学 IV. ①G622.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 303873 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)

网址: <http://www.bbtpress.com>

出版人: 张艺兵

全国新华书店经销

桂林广大印务有限责任公司印刷

(桂林市临桂县秧塘工业园西城大道北侧广西师范大学出版社集团
有限公司创意产业园 邮政编码: 541100)

开本: 720 mm × 960 mm 1/16

印张: 17.75 字数: 260 千字

2016 年 7 月第 1 版 2016 年 7 月第 1 次印刷

定价: 49.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

专题一 小学语文深度教学研究	1
小学语文深度教学概述	3
小学语文深度教学必要性探析	12
小学语文深度教学的实然状况	16
小学语文深度教学的影响因素分析	27
小学语文深度教学策略	30
专题二 小学数学微课设计与应用	49
《三角形内角和》微课前期分析	51
《三角形内角和》微课设计思路	53
《三角形内角和》微课制作步骤	68
《三角形内角和》微课设计与应用的反思	75
专题三 小学语文教材呈现方式研究	81
视觉文化与教材呈现方式概述	83
视觉文化与教材呈现方式整合的可行性	93
S版小学语文教材呈现方式的现状分析	97
基于视觉文化的教材呈现方式的优化建议	134
专题四 小学初任教师教学能力发展研究	145
小学初任教师教学能力发展研究概述	147
小学初任教师教学能力的现状调查与分析	167

小学初任教师教学能力存在的问题与影响因素分析	187
小学初任教师教学能力的发展策略	194
专题五 城乡结合部小学生学习投入影响因素研究	209
城乡结合部小学生学习投入概述	211
城乡结合部小学生学习投入的现状调查与分析	216
学业自我效能感对城乡结合部小学生学习投入的影响	225
教师支持对城乡结合部小学生学习投入的影响	235
城乡结合部小学生学习投入的提升策略	249
参考文献	252
附录	260

专题一 小学语文深度教学研究

在知识经济时代,知识的价值十分显著。人们试图通过让学生在最短的时间内掌握尽可能多的知识,让学生通过认识世界的知识从而去改造世界。于是,教育活动围绕“有用,高效”来展开,注重知识的教学。这样的教学可能造成的后果是:学生虽然掌握了大量知识门类,却缺少了智慧的火花;虽然拥有了生存的本领,却感受不到生命的意义;虽然得到了物质财富,却找不到安顿心灵的精神家园。因此,新课程改革提出了知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观这一三维目标,最根本的目的就是发展学生的智力,培养学生的道德品质,实现学生综合素质的全面提升。但是,三维目标的落实状况并不是很理想,学生的学习方法、思维方式并没有得到良好的训练,学生的情感态度和价值观并没有得到全面的发展。这就必须寻求知识教学的发展价值,而深度教学能实现知识学习与思维训练以及情感培养、德行养成的有效统一,最终实现新课程三维目标。深度教学并不追求教学内容的深度和难度,不是指教学内容越深越好,而是针对传统知识教学过于注重表层的符号教学而提出来的。它基于把握知识的内在结构,彰显课程教学的情感熏陶、思想交流、价值引导功能。语文教育关系到学生的思维方式、审美情趣、道德品质等诸方面的完善。如何在语文教育中贯穿思维培养、德行养成,使学生在世界观的确立和思维方法的确立方面有一个正确的导向,从而提高其整体素质,是语文学科发展的最终目标。深度教学的理念与语文学科的发展内涵有着千丝万缕的联系,为语文学科的发展提供了契机,它能有效地促进语文学科的深度发展。

小学语文深度教学概述

一、深度教学

(一) 深度教学的内涵

深度教学理论最早是由华中师范大学郭元祥教授提出的,是我国新一轮基础教育课程改革大背景下的产物。深度,有三种基本的解释:第一种最广义的理解是“向下或者向里的距离”;第二种广义的理解是“事物向更高阶段发展的程度”;第三种理解是“触及事物本质的程度”。第一种定义是描述性度量单位,比如:这口井的深度。第二、第三种定义是指人们认识和把握事物规律的程度,比如“深度阅读”“深度观察”“这本书没有深度”。在中外教育史上,“深度”一词的用法少见于教育领域,直到2009年华中师范大学郭元祥先生在《课程·教材·教法》上发表题为《知识的性质、结构与深度教学》一文,才首次提出了“深度教学”这一说法。跟深度教学对应的就是表层教学,表层教学是指过于关注符号知识的教授,忽视了人的思维、情感的培养。^①关于深度教学的概念界定,郭元祥先生提出,所谓“深度教学”,是指教师借助一定的活动情境带领学生超越表层的知识符号学习,进入知识内在的逻辑形式和意义领域,挖掘知识内涵的丰富价值,完整地实现知识教学对学生的发展价值。^②本文采用此观点,即课程教学不

① 郭元祥.知识的性质、结构与深度教学[J].课程·教材·教法,2009(11):17.

② 郭元祥.新课程三维目标与深度教学——兼谈学生的情感态度与价值观的培养[J].课程·教材·教法,2011(5):12.

仅仅只教给学生文本的符号知识,还要培养学生的思维、情感态度和价值观。

1. 深度教学的知识观

要深入地分析深度教学的内涵,就必须根植于它的知识观。这首先要涉及知识的性质问题。“知识”究竟是什么?这不是一个能一言以蔽之的问题,国内外的哲学家、教育家都对它进行了阐述。传统哲学认识论视野中的知识观认为知识就是被搁置在人类认识成果总库中的那些东西,是前人积累下来的经过系统的理性思维并以“符号”的形式保存下来的过往经验。这种观点对知识最具有代表性的定义就是:“知识是人类认识的成果。”^①这是一种静态的知识观,它认为知识作为人类的认知成果,是客观事物的主观映象,客观性、确定性、普遍性是它的基本性质。持有这种静态知识观的教育家容易将知识客体化、对象化,将所有知识直接传授给学生,而且认为越多越好,典型的代表就是捷克教育家夸美纽斯“把一切事物教给一切人类”的理念。显然,这种传统的观点并没有从教育和课程教学的角度来把握知识的本质,更没有从学生发展的角度来定义知识的属性。而深度教学则把知识理解为是动态的、生成的。

随着教育理论研究和改革实践的不断深化,人们开始认识到静态知识观在教育上的一系列局限性,并开始用辩证思维、复杂性思维、生成性思维的观点看待教育中的知识的本质问题,认为知识不仅有客观性、确定性、普遍性等性质,还具有文化性、不确定性、境遇性和价值性等基本性质。^② 动态知识观用发展、变化的眼光来看待知识的本质。一方面,它不再把知识看成是一成不变的永恒真理,而注重把握知识的不确定性;另一方面,它不再把知识完全抽象为某种“符号表征”,而是尤其注重把握知识的文化性和价值性,超越单一的“工具理性”观念,把知识与人类的境遇、命运和幸福关联起来。^③ 动态知识观要求我们的课程教育活动必须打破“知识授受主义”“工具主义”的藩篱,确立“以人为本”的教育信念,注重过程的价值,凸显“情景”中的体验与意义生成,完整地实现对“知识价值”的整体教育。

① 胡绳.中国大百科全书·哲学[M].北京:中国大百科全书出版社,1985:11-69.

② 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001:143-160.

③ 赵汀阳.知识,命运和幸福[J].哲学研究,2001(8):36-41.

深度教学的理论立足于动态知识观,认为在教育立场下知识的性质应该是:第一,教育中的知识不是一种事实存在或者符号表征,不能作为展品或者定论、结果直接展示给学生,而是基于前人的认知成果,通过师生互动而产生的新的意义系统;第二,教育中的知识,不仅仅具有客观知识本身固有的假定性意义,更要基于客观知识与发展主体的价值关系,通过多元化的学习活动,对发展主体具有现实意义和个人意义。^① 学生“在对知识的反思中,展现出来的是自我本身,是对自我的一种认知,是自我同一性的形成过程……看到了自我的自由意志和精神”^②。“传统课程范式中的知识主要被作为一种客观‘事实’的领域来对待。也就是说,知识好像是‘客观的’,因为它是外在于个体或强加于个体的。这样,知识脱离了人的意义和交往主体的交流过程。知识不再被视为一种可探寻、可分析、可切磋的东西,恰恰相反,它变成一种被管理和掌握的东西。知识从生成自我意义系统的自我形成过程中被剔除了。”^③

利奥塔也曾指出,知识是迅速变化和局部的语言游戏,后现代知识不再是权威的工具。他认为:“知识的本质发生了变化,当前的知识与科学所追求的已不再是共识,精确地说是追求‘不稳定性’。而所谓的不稳定性,正是悖误或矛盾论的实际应用和施行的结果。”^④知识形态的这种不稳定性是指知识的生成性。同样,多尔也指出,我们正在由牛顿式的现代主义走向后现代主义。后现代主义知识观以复杂、混沌、有限为特征,且视知识为动态的、开放的,所以要求我们不能仅仅把知识学习理解为教育内容的东西或者文本,而是要把知识动态地理解为学生以反思性和创造性实践来探寻人生意义的活动及其过程。

2. 知识的三个内在结构

从内在构成上看,知识由三个不可分割的部分组成:符号表征、逻辑形式与意义。

第一,符号表征。符号是指具有某种代表意义的标识。郭元祥先生认为:“符号表征是指‘关于世界的知识’。任何知识都是以特定的符号作为表征的,知识的符号表

① 郭元祥.知识的性质、结构与深度教学[J].课程·教材·教法,2009(11):20.

② 麦克·杨.未来课程[M].谢维和,等译.上海:华东师范大学出版社,2003:10.

③ 张华等.课程流派研究[M].济南:山东教育出版社,2000:309.

④ 利奥塔.后现代状况——关于知识的报告[M].长沙:湖南美术出版社,1996:63.

征是知识的外在表现形式,反映了人类认知的成果。”作为人类认知成果的符号,这些符号表征是课程教学中必须传递的,是需要通过教学活动让学生掌握的。任何教学活动,第一要务就是必须保证让学生获得人类的认知成果。但是,教学活动除了传递这些人类认知成果之外,还具有更丰富的价值。

第二,逻辑形式。郭元祥先生认为逻辑形式是指“人认识世界的方式,具体包括知识构成的逻辑过程和逻辑思维形式”。这种“逻辑形式”的知识是隐含在“符号表征”之中的,教育并不止步于对知识的符号表征的掌握,知识中所蕴含的智慧、思维元素也是我们必须深入挖掘并且授之于学生的。因此,在知识教学中,一方面需要对知识进行系统化的学习,另一方面还应该有转识成智的意识,以智慧作为知识教学的目的,不断提升知识的层次,使传授知识的过程成为培育学生智慧的过程。只有这样,才能使知识的传授与学习更为有效,才能使学生不断超越知识与自我的局限,使其个性和创造性得以自由发展。

第三,意义。郭元祥先生认为意义是指“知识内具的促进人的思想、精神和能力发展的力量,是知识与人的发展之间的一种价值关系”。意义是知识的内核,是内隐于符号的规律系统和价值系统,“知识就是力量”“知识改变命运”就是知识意义的存在。柏拉图在其《理想国》中早就提出,“教育非它,乃是心灵的转向”。这种转向实际上是教育立场下知识从“符号表征”到“意义”的转向,是对实现人的意义与价值的知识诉求。

总之,如果把人类的知识比作一座冰山,那么外显的明确的“符号表征”不过是暴露在水面上的冰山一角,掩盖在水下的则是大量的、复杂的“逻辑形式”与“意义”。组成知识的“逻辑形式”与“意义”就像没入水下的冰山部分,强有力地支撑着明确的知识,使其保持生机和活力。深度教学就是通过表层的符号教学,深入挖掘知识的丰富价值,实现有效教学。

(二)深度教学的三个层次

1. 文本教学: 符号表征的传递

如前文所述,符号表征即“关于世界的知识”。教学最基本的功能首先是让学生获

得人类的认知成果,即文字和图形等语言符号形式的文本内容,这些“关于世界的知识”是人们进一步认识世界的前提。人类社会发展到现在积累和创造下来的丰富的科学文化知识,需要后代人传承、掌握、理解和运用,使得人类文化成为真正有意义的、活的文化。课堂教学活动是向年轻一代传授人类累积的“关于世界的知识”的最主要、最快捷的方式,在这个传承过程中,也促进了学习者个体的发展。可以说,学习者对文字和图形等语言符号形式的文本内容的掌握是学习者进一步发展的中介、基础,也为他们的终身发展奠定着基础。所以,进行符号知识的教学是为了使教学走向深入、走向有效。然而,符号知识的教学只是一种背景性和支撑性的教学,只能为学生深入知识的逻辑形式和意义做铺垫和支撑,是一种表面的、肤浅的教学。^①

新课程以“为了每个学生的发展”为根本出发点,强调“改变过于注重知识传授的现象”,其所要改革的正是“知识本位主义”“知识授受主义”和“知识功利主义”。^②因此,在符号教学的同时,我们还必须思考知识的符号表征背后隐含的是什么。

2. 思维教学:逻辑形式的教学

逻辑形式的教学是指通过课程教学活动,让学习者掌握认识世界的方式,具体包括知识构成的逻辑过程和逻辑思维形式。人类能够认识世界,掌握事物发展的本质及规律,从而改造世界,这与人类的思维是分不开的。而教育要培养一个人成才,很重要的一个因素在于思维。思维作为一种能力和品质,作为人智力的核心因素,是人的智慧的集中体现。正因为如此,中外教育家总是把培养学生的思维能力作为学校教育的一项十分重要的任务。钱学森临终前提出疑问:“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才?”这个问题的答案归根结底是因为我们的学校教育没有培养出具有创新思维的人才。郝钦斯说:“教育不能复制学生毕业后所需的经验,它应当使学生致力于培养思维的正确性,作为达到实际的智慧即理智的行为的一种手段。”^③我国语文教育家叶圣陶早在20世纪40年代就曾提出,把训练思维当作学校各科教学共同任务。这一

① 伍远岳,郭元祥.论知识的个性化意义及其实现[J].湖南师范大学教育科学学报,2011(1).

② 中华人民共和国教育部.基础教育课程改革纲要(试行)[S].中华人民共和国教育部网站,2001.

③ 郝钦斯.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980:201.

切均说明培养学生的思维能力在学校教育中应该占据突出地位。我国民间俗语“授之以鱼不如授之以渔”也是此道理。

3.情感教学：知识意义的生成

意义是指知识内具有促进人的思维、精神和能力发展的力量,它是内隐于知识符号的价值系统,对人的思想、情感、态度与价值观乃至整个精神世界具有启迪作用。新课程改革的课程目标从全面提高学生素养的理念出发,加强了情感态度与价值观的培养这一重要维度,就是要求我们深入挖掘教材内涵,充分利用身边的教学资源,在教学中渗透情感、态度和价值观教育,以培养学生的审美情趣,发展健康的个性,逐步形成积极的人生态度和正确的价值观。苏霍姆林斯基曾说过:“没有一条富于诗意的、情感的 and 审美的清泉,就不可能有学生全面的智力发展。”^①从教育的本质意义来说,“立人”恰恰是我们教育的核心价值所在,“立人”比“知识授受”更重要。

深度教学的三个维度不是独立存在的,它们是一个相互递进而又循环的系统。在课程教学中,达到符号教学是最基本的要求,没有最基本的知识和基本技能的学习,就构不成逻辑思维的发展,更谈不上意义教学。只有把握住符号知识、逻辑形式、意义之间的内在关联,才能从整体上理解知识和掌握知识,从而达到深度教学。

二、小学语文深度教学

教学是教师与学生学习文化知识的双边交往活动,是学生在教师的引导下掌握科学文化知识和技能,进而发展能力、增强体质、形成情感态度和价值观的过程。如前文所述,跟深度教学所对应的是表层教学,表层教学过于关注知识的传授,忽视了对人的思维、情感的培养。所谓小学语文深度教学,是指小学语文教师深入挖掘语文教材中知识内涵的丰富价值,带领学生超越表层的知识符号学习,进入语文知识的内在逻辑形式和意义深度,实现语文教学对学生的发展性价值,进而使小学生通过小学语文课程的学习获得知识、发展逻辑思维能力、形成情感态度和价值观。即通过小学语文深

^① 叶澜.让课堂焕发出生命活力[J].教育研究,1997(9).

度教学,能实现新课标提出的“知识与技能”“过程与方法”“情感态度与价值观”的三维目标。

如前文所述,深度教学由三个层次组成:符号表征的传递、逻辑形式的教学、知识意义的生成。这三个组成部分不是孤立存在的,而是具有内在的关联的,它们是递进关系,但是获取过程是同步的。在学生习得知识的同时,获得了思维的发展和思想品德的形成。毋庸置疑,深度教学的这种以知识内在构成为依据来划分教学层次的方式,同样适用于小学语文教学。根据深度教学的理论基础,小学语文深度教学应该有如下三个特征才能称之为深度教学:

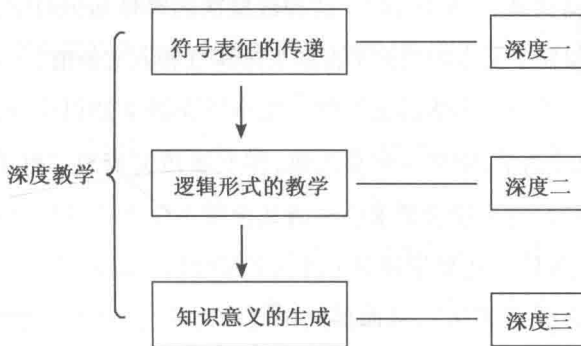


图 1-1 深度教学三层次结构图

第一,学生习得文本知识。专家、学者和小学教师对于“语文”两字的理解可谓见仁见智,但是最具普遍性的解释是把“语文”理解为“语言文字”,其中“语言”包括口头语言和书面语言,“文字”主要指汉字(文章、文学)。因此,语文就是语言文字课,小学语文教师教的就是一篇篇课文,而课文是由一个个文字符号表征组成的,教学活动由文字引发,并且围绕着文字学习展开。文字符号代表着约定俗成的社会世界、物理世界和观念世界的概念、内涵、情境。对于教学这个社会活动来说,文字符号知识的教授和学习最具有普适性的意义,是传承和发展人类文明的重要手段。不可否认,语文文字知识的教学很重要,它是语文教学的基本要求,教师的教学必须先保证学生习得语文知识,学生也只能在与语文知识相遇相知以后,才能更深度地学习语文知识的发展

性价值。小学语文知识的习得是学生学习的基础,一个人不管将来从事什么工作,乃至自身发展,都离不开听、说、读、写的基本语文能力。但是,表层的语文符号知识的教学只是教学的起点,有待于进一步深入发展和衍生,挖掘语文知识背后的价值,并在语文的语言文字知识的培养过程中,使学生的思维、情感、品德、心理健康得到发展,为学会做人、认识世界打好基础。令人遗憾的是,传统的小学语文教学以掌握系统的知识体系为教学目标,以学生的学业考试成绩为教学“指挥棒”,从而使教学过程只是表层的语文符号知识的传授活动。这种传授活动,仅仅注重语文符号知识的教授,注重对课文进行分解,由字根至词根,由词至句子成分,再到段落大意、中心思想,让学生获得文字所承载的“段落大意、主要内容”。这种浅层次的符号知识教学,严重忽视了文本背后的内在神韵,忽视了文本内蕴的丰富的思维深度和人文价值。

第二,学生学会思维。小学语文教学不能停留在语文知识传授的浅层次教学中,还要通过语文知识的教学,使学生学会思维,即发展语文能力。教学生学会思维是一种“转识成智”的探究,这个层次要求小学语文教师不仅要让学生掌握课文内容“是什么”或者“说了什么事件”,还要带领学生进入更深层次的逻辑思维的学习,让学生了解“为什么是这样”和“怎么表达”,从而探究课文的写作、论述的思维模式。如在教《桂林山水》这篇课文时,教师不仅要告诉学生这篇课文写得很美,意境深远,要求学生反复朗读甚至背诵,还要带领学生更深入地探究这篇文章所传达的桂林山水的“美”是如何生成的,如何体现的。仅仅停留在课文文本所描述的桂林山水的“美”的浅层次解读,对于提高学生的鉴赏能力和写作能力没有实质上的教育意义。提高小学生的语文能力不仅要让学生“知如何”,更重要的一个方面是让学生掌握“如何去做”,如学生学完了《桂林山水》这篇课文,学生学会了景物描写的方法和规则,进而就能利用自己的创造力去仿照、变形,写出一篇描写景物的文章。总之,小学语文教学不能仅局限在文本知识的传授的浅层次教学,而应该超越表层的符号知识的教学,进入知识的深层次探究,使学生“转识成智”,提高语文能力。

第三,学生培养情感态度和价值观。教育的终极目的是促进意义的生长。而仅仅局限于浅层次的语文知识教学,还无法实现知识对学生的发展价值。只有进入知识的

内在领域,把握文本背后丰富的人文价值意义,才能真正把握语文知识的人文性,才能实现教育的根本目的。从小学语文教学的视域上看,语文知识的意义就是指它对学生情感态度和价值观等品德的意义,知识的这些意义只有与学生个体发生关联时才能产生。小学语文教学特别需要重视语文的熏陶感染,注重知识内在价值的向导作用。从知识的内在价值来看,语文知识的意义获得,强调的是它对学生内心成长、个性养成、品格提升等方面的功能。学生通过学习语文材料,无不受到字里行间的人物、事件、景色、数据中表达出的思想、情感、道德、事理的影响,或者真善美、假丑恶的影响。孔子认为,教学不但要“博学于文”,还要“约之以礼”。因此,小学语文教师不但要教学生掌握语文知识,使学生具有语文能力,还要“约之以礼”,引导学生求真、向善、趋美。总之,文以载道,语文文本知识蕴含着丰富的人文内涵,教学的深度应该通过语文知识所具有的内涵与学生的思想相碰撞,进而使学生的情感得到升华,心灵得到净化,培养正确的情感态度和价值观。另外,知识的意义教学还要尊重学生的独特体验,因为当客观知识与学生的主观能动“对话”的时候会产生不同的效应,可谓“一千个读者就有一千个哈姆雷特”。为此,小学语文教师要尊重学生的多元反应,鼓励学生不唯书、不唯师,肯定每一位学生的独特感受。一言以蔽之,在小学语文教学过程中,教师应充分考虑学生的生活经历和个性差异,找出知识的内在意蕴与学生个体世界的交合点,引导学生从文字中窥视灵魂,从文字中体验生活,从文字中丰富情感,使学生对社会、自然、生活有更深度的思考,进而使情感得到升华,态度得到熏陶,个性生命得到成长,心灵得到浸润。

小学语文深度教学必要性探析

一、三维目标的体现

新课程目标根据“知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观”三个维度设计,目的就是让学生掌握基本知识和基本技能,学会学习的方法,培养正确的价值观,最终实现全面发展。深度教学的理念基于知识的内在构成,通过知识的传递,即文本知识的教学,使学生掌握知识的逻辑形式,即认知世界的方式,具体包括逻辑思维过程和逻辑思维方法,然后实现知识的意义价值,即促进人的思想、精神的发展。深度教学的三层次(符号表征的传递、逻辑形式的教学、知识意义的生成)与新课程提出的三维目标(知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观)是对应的关系,实现了深度教学,就是实现了三维目标。

语文新课程标准提出了“情感态度与价值观”这一目标维度,但是我国目前的“应试倾向”并没有彻底转变。课程教学过分关注知识与技能的传授,顾此失彼,忽视了学生情感态度和价值观的培养,这直接影响着青少年的性格、情操和学习能力的培养,青少年的综合素质没有得到全面发展。三维目标的落实情况并不理想,这跟浅层次符号教学有关系。而深度教学改变了以往浅层次教学过分强调知识教学和智力教学的重要性的现象,在兼顾学生智力的前提下增强了知识意义教学的投入,通过知识的教学引入和渗透价值观的教育,使得教书育人的教育本质更加突出。深度教学的教学目标是发展性的,它强调知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观这三个维度的综合,