

HUIDAO
CHANGSHI

回到 常识

探寻课堂教学之真



都玉茹 著

课堂，应该没有习题的
淹没，舒展的是思维的
翅膀；

课堂，应该没有“标准”
的枷锁，闪烁的是个性
的光芒；

课堂，应该没有说教的
淤灌，流淌的是精神的
畅想；

课堂，应该没有话语的
霸权，贯通的是平等的
桥梁。

课堂是师生共同的舞台，
更是学生成长的地方。



教育科学出版社

ESPH

Educational Science Publishing House

HUIDAO
CHANGSHI

回到 常识

探寻课堂教学之真



都玉茹 著

教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
策划编辑 闫景
责任编辑 闫景
版式设计 郝晓红
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

回到常识: 探寻课堂教学之真 / 都玉茹著. —北京:
教育科学出版社, 2014.4

ISBN 978-7-5041-8412-2

I. ①回… II. ①都… 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(2014)第051041号

回归常识: 探寻课堂教学之真

HUIGUI CHANGSHI: TANXUN KETANG JIAOXUE ZHI ZHEN

出版发行 教育科学出版社

社址 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号

邮编 100101

传真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64989593

网址 <http://www.esph.com.cn>

经销 各地新华书店

制作 北京浪波湾图文工作室

印刷 保定市中国画美凯印刷有限公司

开本 169毫米×239毫米 16开

印张 15.25

字数 232千

版次 2014年4月1版

印次 2014年4月1次印刷

印数 1—5000册

定价 32.00元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

序一 课堂里飞出崭新的歌

钟启泉

教育部推进的“新课程改革”给我国基础教育的内涵发展带来了无尽的生机和活力，也提出了不少亟待解决的现实问题与研究课题。这是好事。中小学的课堂应当怎样？我们的课堂研究应当怎样？就是一个重要的话题。回想笔者当年大学时代，是从学习巴甫洛夫条件反射开始的，然后是凯洛夫教育学的所谓三大基本概念——教育、教养、教学。在“教学”的概念中强调“特殊认识论”，由此引出了教师一言堂的灌输式教学模式，如此等等。这是应试教育课堂的理论基础。20世纪80年代初期以来，有机会深入日本中小学的“授业研究”，然后是考察欧美国家的“对话式”课堂——自主学习、探究学习、合作学习的课堂。两种课堂世界形成极大的反差，给了我莫大的震撼。如今新课程改革实践又带来了一次冲击，我国中小学的课堂正在转型，课堂研究也面临转型的挑战。

一、课堂研究：从“定型化”走向“情境化”的研究

近年来笔者有机会去中小学听了一些课，发现今天的课堂面貌一新，哪怕是薄弱学校的课堂，也不再是教师讲、学生听的状态。整个课堂气氛没有压抑感、恐惧感，轻松自如。毫无疑问，这是新课程改革推动的结果。课程改革的课题讲到底，是从“教的课程”（teaching curriculum）转型为“学的课程”（learning curriculum）。所谓“学的课程”是什么意思呢？就是指“课程”不仅是“公共的框架”和“预设的计划”，而是“学习经验的历程”——存在于每一个学习者的个人生活之中的学习经验的总体。所以，课程实施不能不研究儿童和理解儿童，不能不聚焦儿童的学习。



但是，多年来的传统教育势力是，无论教学实践还是课堂研究，仅仅着眼于“教的课程”，拘泥于“教案”研究，满足于教师的教材讲解。甚至有人主张中小学就是要“以教师的讲解为主”，“为考试而教，为考试而学，有什么不好”等。似乎教学就是单纯的知识传递或是认知实践，因此，突出技术化、程式化的训练过程，追求所谓客观的放之四海而皆准的“定型化”的教学步骤。这种基于线性思维的固定的阶段安排，好像是天经地义的，其实是大错特错的。我们面对的是人的培养，教学并不是单纯的知识传递和认知实践过程，它也是社会实践和自我修炼（人格修养）的过程。凯洛夫教育学的重大弊端就是教学中没有儿童，目中无“人”，无视教育对象——儿童的存在。

如果你承认儿童是多元智慧的存在，儿童差异的客观存在，那么，“定型化”的追求就是违背儿童发展本性的，而违背儿童发展本性的所谓教育规律，是没有生命力的，是空洞的口号；如果你进一步承认，人类知识的两个维度——“明言知识”和“默会知识”，而“默会知识”离不开情境，那么，理想的课堂教学一定是“情境化”的。唯有情境化教学才称得上“有效教学”。因此，理想的教学绝不是定型化教学，而是情境化教学。从定型化教学走向情境化教学，这是现代教学发展的一个愿景和标志，一种不可逆转的时代潮流。事实上，欧美国家乃至日本的课堂都在“静悄悄的革命”中完成了这种转型或者正在实现这种变革，定型化（划一化）教学时代已经远去。正如世界比较教育协会主席马克·布雷的新著——《比较教育学——新的挑战·新的范式》^①副标题所启示的，今日教育教学的研究必须在传承传统的基础上寻求新的研究范式，以便适应新的挑战。我国的课堂研究同样面临着研究范式转型的挑战——从“定型化”走向“情境化”研究。

① BRAN M. Comparative Education: continuing traditions, new challenges, and new paradigms[M]. DK: Kluwer Academic Publisher, 2003.

二、“定型化”课堂研究的习俗极大地束缚了教师的课堂创造

我国的教师教育课程多年来受凯洛夫教育思想的影响，突出“老三门”——教育学、心理学、教学法。这种课程结构强调的是教学原理的具体应用和教学方法的研究。这样，课堂研究关注的焦点是教师对课堂的绝对控制和教学阶段（教学环节）的过细预设，归根结底，是以教学的“定型化”研究为其特征的。

1. 教学的哲学认识论研究。它以俄式马克思主义认识论为依据，特别是套用凯洛夫教育学的框架所展开的、聚焦教学认识过程的特点，借以揭示其“本质性”、“规律性”的研究。这种研究对于西方的教学理论特别是杜威进步主义教学理论的探索和言说，采取了彻底批判和全盘否定的态度。即便对于苏联的教学理论，顶礼膜拜的是苏联教育科学的糟粕——以凯洛夫为代表的无视儿童存在的集权主义教育思想，却对其光彩夺目的精华——以维果茨基为代表的社会文化实践研究学派，嗤之以鼻。这是一种颠倒了旨在以行政权威操控教育世界的空洞说教，其实对课堂教学现场的进步没有任何积极的价值。

2. 课堂教学方式方法探究。这种概念探究以动物行为研究建模的行为主义学习理论的假设为主导，以巴甫洛夫的条件反射学说作为唯一的学术基础。把注意力集中在学生的行为反应上，而不是关注学生行为反应的原因。一味地强调借助强化训练得到强化的行为，而忽略了行为主体对问题情境的理解。这种概念探究着力从学科内容和教材编制的角度出发，醉心落实“双基”的所谓“教学合理化”，加剧了我国中小学课堂教学的“形式化”、“程式化”、“定型化”的弊端，是显而易见的。

3. 教育技术学的教学研究。它把教学视为儿童学习的控制过程，从课堂教学的最优化控制的视点，引进技术学手段，探讨教学的“系统化”、“技术化”、“程序化”的研究，大大推进了教学的信息化过程。但这种研究大多停留于“技术主义型媒体教育”阶段，缺乏“行为指向型媒体教育”



的高度。然而，媒体不是单纯的“信息传递的工具”，它也是“人类思维的工具”。我们不能把学生视为可以远离复杂信息环境的存在，也不能视为单纯接收现成知识的存在。学生是能够能动地利用媒体加以表达与沟通的存在，而且能够作为社会主体，谋求媒体环境之变革的存在。这样，如何培育青少年的“媒体素养”的这个原本是教育技术学研究的关键性主题，却往往被忽略了。

这些研究具有一个共同的特征，那就是一味追求僵化的、机械的、线性的乃至反人性的操控教学过程的方法。那么，在我国“定型化”教学研究为什么那么盘根错节、根深蒂固呢？

其一，外在性的制度层面的因素。长期以来应试教育的环境为“定型化”教学研究提供了最肥沃的土壤。“定型化”教学是应试教育所需要的，事实上，“定型化”课堂研究在生产着更加精致化的应试教育。

其二，内在性的学科自身的因素。缺乏儿童学研究的积累，缺乏充分地表述儿童学习的概念和言说。教育心理学、学习心理学强调学科知识系统的“客观性”、“系统性”的话语系统远离了教师的实践经验；而基于“工具理性”的课堂研究聚焦的是“技术性实践”，这种研究不可能聚焦“反思性实践”，不可能解读课堂的事实与事实之间看不见的关系，不可能探究在这些关系之中发生的事件的含义和经验的含义。

其三，历史性的文化传统的因素。赫尔巴特针对单纯依赖于教材的机械记忆的教学，提出了立足于心理学的“教学阶段论”，给现场的教学赋予一定的规范，这是它的功绩。但是，赫尔巴特学派阉割了赫尔巴特的教学论思想的精髓——为教学方法奠定科学之基础，导致了赫尔巴特的“教学阶段论”走向抽象化、形式化的独断。此后的诸多课堂研究都是追寻“定型化”的课堂研究。“学习”被矮化为一个技术化、程序化的训练过程，课堂研究所瞄准的是旨在教学方法的技术发现及其“定型化”。从19世纪赫尔巴特“教学阶段论”的推广到20世纪60年代“程序教学”的流行，都瞄准教学方式的开发，旨在编制详尽的教学程序，借以保障每一个教师都能取得一定效果的研究。这种作为一种追寻“仪式化”和“定型化”的

课堂教学研究，是一种技术主义、工具主义的“见物不见人”的颠倒了的现象。

东京大学稻垣忠彦教授在回顾《学制》^①百年之际时指出：“日本的文化传统同新的外来文化是格格不入的。因此，新的教学方法不是内在形成而是被移植的，是以速成方法得以普及的。这种引进如此反反复复，每当裴斯泰洛齐主义、赫尔巴特主义等新的教育理论和教学法被引进之际，它们原有的思想内涵却黯然失色，只是作为一种方式、步骤加以吸收而得以推广罢了。这种教学方法的定型化，在明治13年（1880年）以后同实施的教育目的、教育内容的国家规制结合起来了。目的、内容是预先设定好的，以此为前提，方法是定型化的。定型化极大地规制了教师实践的自由与创造。”^②

三、新课程背景下的“校本研修”为“情境化”课堂研究注入了活力

由于特定的社会历史原因，在我国占据主流地位的“定型化”课堂研究的概念框架，愈来愈远离素质教育的诉求。进入20世纪70年代，西方教育研究范式的转换带来了课程与教学研究领域的空前拓展，开始运用多学科的话语来解读儿童学习的无尽意义。特别是20世纪90年代末出现的“学习共同体”与“反思性实践家”这两个概念，它们作为冲击“定型化”研究的利器，开辟了课堂研究的新的平台。事实上，新课程背景下的“校本研修”体现了从“定型化”研究走向“情境化”研究的端倪。以“校本研修”为中心的课堂研究，为中小学教师的教学研究注入了无穷的活力，同时，也为我们实现课堂研究的转型提供了不竭的动力。许多实践案例表明，

① 1872年，明治政府颁布了日本近代史上第一个体系完备的教育法令——《学制》。

② 稻垣忠彦. 授业中的人与技术：教学论笔记[M]. 东京：国土社，1974：125.



课堂转型是必要的，也是可能的。即便在西部地区也是同样的。

新课程实施以来的“校本研修”活动为教学研究的转型积累了一定的能量，但离开情境化研究的境界还有一段距离。真正实现课堂研究的转型尚需排除种种干扰。

其一，排除形式主义的公开教学的套路。教育不是“表演”，而是一种“对话性实践”。一味追捧和克隆公开教学，诸如教师表演式的做法，就课论课的做法，排行榜的做法等，无助于实现有效的教学。

其二，排除经验主义的思维定式。课堂教学受种种条件的制约，是极其情境化的，不可再现的。照搬经验是无益的，而是需要反思经验。因此，关键“不在于经验本身，而在于从经验中得出的思想”。换句话说，单纯的经验积累并不意味着教师的专业成长，教师需要借助教育理论去反思自己的教育实践。

其三，排除分科主义教学的樊篱。一方面，各门学科承担着某种“核心知识”，形成独特的学科；另一方面，各门学科之间需要软化学科的界限，不是知识点的堆积，而是知识点的融通，求得各门学科知识的融会贯通，才是我们的学科教学应当追求的境界。

其四，排除个人主义式教师评价的局限。评价教师的重要标尺，不能单纯考察其个人业绩，还要考察他是不是起到了引领的作用。重教师个人竞争、轻教师团队成长的教师评价，不利于教师的专业成长。

其五，排除急功近利、急于求成的心态。课堂研究是一种长跨度研究，不可能一蹴而就。那些动辄编造一些所谓“几大学派”之类的文字并不鲜见。可是，亮出一组符号、串联一组文章，是成就不了一个学派的，或许称之为“主张”比较贴切。我们是否缺少了一点对于学术世界的真诚、敬畏和谦卑？20世纪20年代的日本，教育改革的思潮汹涌，出现了著名的“八大教育主张”（活动教育、创造教育、自学教育、自由教育、艺术教育、激情教育、

自主教育、全人教育），彪炳史册。^①但“主张”终归是“主张”，不宜跟赫尔巴特学派、进步主义教育学派相提并论。

排除形形色色的干扰，正是建构充满激情的多元声音交响的课堂世界所需要的。在这种转型过程中，不仅一线的教师，而且我们的教研员、专攻课程与教学论的学者和学科专家，都将得到锻炼和成长。可以相信，当每一个学生都成为学习的主人的时候，从课堂里飞出的，将是一首首崭新的歌。

都玉茹老师的这本专著《回到常识：探寻课堂教学之真》，以其高远的志向、炽热的情怀、优美的语言，为读者描绘了一个个新课程改革背景下我国中小学课堂转型的精彩片段以及课堂变革的愿景。同时，也展示了她作为一位资深教研室主任经历新课程改革洗礼所收获的感悟及其实践智慧，读来发人深省，催人奋进。如果说，我国过去的十年新课程改革是“自上而下”的顶层设计与思想发动，那么，今后十年的改革将会更多地仰赖于“自下而上”的一线教师的课堂创造。因此，在这个时间点上出版的这本著作，相信会引发广大教师读者的共鸣。期待有更多的来自一线教师作者的专著问世，期待从更多的课堂里飞出一首首崭新的歌。

① 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础 [M]. 钟启泉, 译. 中文修订版. 上海: 上海教育出版社, 2003: 487.

序二 为学生的生命成长而教

王尚志

2010年，教育部基础教育课程教材发展中心组织一些专家到内蒙古翁牛特旗参观学习。这是我第一次去内蒙古，认识了都玉茹老师。她带我们访问了很多学校，听课、与校长及师生座谈，都老师一边陪同我们看，一边给我们讲解。这次参观学习给我们留下了非常深刻的印象，尤其是课堂教学非常活跃，教师、学生都以极大的热情参与到教学中。

有一节课的情景，我至今难忘。那是一节数学课——“反比例函数”复习课。其中有一个男同学，个子不高，十分认真地谈了他对反比例函数的认识，并且很自信地问大家：“还有什么问题？”我举了手，说：“我可以问一个问题吗？”他愣了一下，也许还没有遇到过校外老师提问。但是，很快，他就镇定地说：“请您问吧！”“你能不能给我们举两个日常生活中经常用到的反比例函数的例子？”事先，我看了他们的学案，这节课主要是总结反比例函数概念、性质、应用等，这个问题是他们没有准备的。我没有想到，他稍愣片刻，并与周围同学议论了一下，接着，就很清晰地告诉我：“路程一定，速度是时间函数，这是反比例函数。路程一定，时间也是速度函数，这也是反比例函数。对吗？”我还没有来得及回答，有一个同学就抢着说：“不对，这两个函数是一样的，只能是一个反比例函数！”可想而知，立刻引起了一场争论……这是我听过的一节非常好的课，好在学生真正投入到数学的教学中；好在学生“有问题——有价值的问题、反映本质问题”；好在学生“动脑子思考问题”；好在学生“讲道理，争论问题”……

《义务教育数学课程标准（2011版）》（理念——第三条）谈到教学时，经常强调几个关键词：兴趣、思维、习惯。不能引起学生兴趣，不能

算很好的课；不能引发学生思维，不能算很好的课。当然，做到这些很难，但这恰恰是需要我们努力的方向。我们在翁牛特旗看到了很多这样的好课。我们很好奇，希望发现其原因。

后来，我又多次到翁牛特旗听课、交流、学习，有机会与老师和管理者进行了更多讨论，这使我越来越多地，也越来越深入地了解了翁牛特旗的教育，了解了都老师和她的教研团队，了解了他们的思想，了解了他们的工作——他们的思想是深刻的，他们的工作是系统的。他们有理想、有追求、有信念，所有这些都使我对他们越来越敬佩。

前几天，都老师把她的第二本书《回到常识：探寻课堂教学之真》的书稿寄给我，请我为她的书写一个序，我很惶恐。我一直从事数学研究，后来有机会参与了数学教育和教育方面的工作，但在教育理论方面是个外行，说不到点子上。但是，我非常愿意为这本书写点什么，因为我真正地感觉到：这本书所体现的教育思想、教育理念以及一些做法，十分值得我们教育同仁去学习、去研究、去实践。

《回到常识：探寻课堂教学之真》一书以现今教育教学存在的问题研究为切入点，以构建生命化课堂为主线而展开，主要凸显了以下核心理念和特点。

其一，课堂教学的目标是促进学生一生的发展，把培育人文精神、培养学生健全人格作为核心，对每一个生命充满终极关怀，这恰是教育的灵魂所在。

其二，课堂教学的实践途径是努力把握教育的规律，追求教与学的协调统一，关注学生良好思维品质的培养和“三维”目标的有效落实。

“构筑良好的师生关系”，“把培养学生自主学习能力作为核心”，“让课堂教学返璞归真、转识成智、融汇生活”，是作者在本书中最重要的主张，这些观点非常符合新课程的理念，是我们课堂教学应该努力的方向。

其三，作者鲜明地提出了“学习共同体”课堂的教学思想，其理念的核心是：课堂教学必须要为学生创建一种民主、开放、和谐的生态化学习环境，用优秀的教育文化濡染学生的生命，把优秀的文化财富转化为学生



内在的精神血脉，让学生的精神之树开花，这也正是我们努力追求的良好教育。

难能可贵的是，都玉茹老师力求用教育教学中的鲜活案例，深入浅出地阐述最朴实的教育道理，给教育工作者最深刻的教育启发。

我相信，大家一定会从都老师勤奋严谨的思考中受到很多启发。让我们一起向她以及与她一样坚持不懈、孜孜以求、努力探索、具有美好的教育情怀的教育工作者学习，共同为推动中国教育事业的发展做一些有益的工作。

001	序一 课堂里飞出崭新的歌
008	序二 为学生的生命成长而教
001	第一辑 寻找课堂教学迷失的本真
002	第一讲 课堂教学，我们到底迷失了什么？
002	一、谁的“精彩”？
005	二、支点在哪里？
009	三、孩子们的童真呢？
011	四、为孩子点亮“生命的灯塔”，好吗？
014	第二讲 让课堂教学找到回家的路
014	一、学生是起点，是中心，也是目的
018	二、真正的学习是一种发现和主动建构
036	三、让学生能走多远就走多远
040	四、心亮了，生命才会更亮
050	五、让课堂文化绽放光彩



055	第二辑 生命化课堂的架构与重组
056	第三讲 教育是为学生的一生积淀
056	一、教育不是催熟，而是顺其自然
060	二、人格的养成——一个不可忽略的焦点
062	三、让每个孩子成为最好的自己
067	四、培养好习惯，储蓄生命的正能量
070	第四讲 改变课堂，从心开始
070	一、心里永远装着学生
076	二、让“教”皈依于“学”
081	三、好愿望，胜过好方法
087	四、自信比知识更重要
091	第五讲 从“教学生一课”到“教学生一生”
091	一、转识成智：寻求智慧生长的路径
105	二、让反思性学习成为学生毕生的习惯
114	三、把课堂作为学生探索生活世界的窗口
118	四、学会站在系统的高度整体把握知识
127	第三辑 走向“学习共同体”课堂
128	第六讲 让教育换一种行走的姿态
128	一、“新教育图像”带来的启示
131	二、思辨中“新教育模式”的创生
136	第七讲 打造课堂“文化生态圈”
136	一、学习组织：从班级到小组

142	二、工具资源也是生产力
145	三、创建更适合于学生的课程
153	第八讲 有“氧”课堂，让每一个生命尽情怒放
153	一、合作学习为什么必要
163	二、让课堂教学返璞归真
174	三、把学习变成发展性的智力活动
177	四、给孩子一方更宽阔的舞台
202	五、让孩子们的精神之树开花
213	第九讲 撬动“绿色评价”的杠杆
213	一、成长比评价更重要
216	二、过程比结果更重要
220	三、“我们”比“我”更重要
227	后 记

第一辑 寻找课堂教学迷失的本真

课堂，应该没有习题的淹没，舒展的是思维的翅膀；课堂，应该没有“标准”的枷锁，闪烁的是个性的光芒；课堂，应该没有说教的淤灌，流淌的是精神的畅想；课堂，应该没有话语的霸权，贯通的是平等的桥梁。课堂是师生共同的舞台，更是学生成长的地方。
