

“慧教学”课堂

师生共同的未知

沈文华◎著

以学定学
构建学习共同体
培养“会学者”

“慧教学”课堂

师生共同的未知

沈文华◎著

图书在版编目 (CIP) 数据

“慧教学”课堂：师生共同的未知 / 沈文华著. —
南京：江苏凤凰科学技术出版社，2014. 6

(慧教学丛书)

ISBN 978-7-5537-3204-6

I. ①慧… II. ①沈… III. ①课堂教学—教学模式—
中学 IV. ①G632.421

中国版本图书馆CIP数据核字 (2014) 第 095734 号

“慧教学”丛书

“慧教学”课堂：师生共同的未知

著 者 沈文华

责任编辑 傅 昕

责任校对 郝慧华

责任监制 曹叶平 周雅婷

出版发行 凤凰出版传媒股份有限公司

江苏凤凰科学技术出版社

出版社地址 南京市湖南路1号A座，邮编：210009

出版社网址 <http://www.pspress.cn>

经 销 凤凰出版传媒股份有限公司

印 刷 无锡市证券印刷有限公司

开 本 787mm × 1092mm 1/16

印 张 12.25

字 数 155 000

版 次 2014 年 6 月第 1 版

印 次 2014 年 6 月第 1 次印刷

标准书号 ISBN 978-7-5537-3204-6

定 价 32.00元

图书如有印装质量问题，可随时向我社出版科调换。

序 1

课堂的“帽子戏法”

虽然对“帽子老师”沈文华已经有了一定的了解，知道她这些年来一直在琢磨尝试“慧教学课堂”，也不时听到她的一些独到见解和故事，但仔细阅读《“慧教学”课堂：师生共同的未知》这本书，我还是被深深触动了。因为从中我了解到了上海基础教育内涵发展阶段在课堂教学层面做出的一次十分生动的探索。沈老师对孩子的热爱和尊重，对教育的思考和创新，令人叹服。

课程教学改革这么多年，各类新理念层出不穷，但是真正的课堂教学却始终还是围绕着考试展开。这源于我们“重理念、方向而轻方法、路径”的文化，致使理念挂在嘴上、行动依然如故。“知行不一”已经成为我国基础教育的不能承受之重。不愿随波逐流的沈老师“自找苦吃”，孜孜不倦，披肝沥胆，以自己独到的视角，寻找到了—条课堂教学改革和教师发展的新路径，其象征意义非常巨大——教育改革的重心已经落在了课堂的变革中，而新一代研究型的教师呼之欲出。

我曾听过一堂沈老师与“思迈儿”孩子的语文课，零距离体验了“慧教学课堂”倡导的“以学定学”，并实际感受了何谓“变‘复习’为‘演习’”、“变‘期望’为‘等待’”。但是书中呈现的——重新认识“教”，重新认识“学”，重新认识“师”，重新认识“生”，更加丰富与精彩，我好像可以碰触到每一个孩子稚嫩的皮肤

目录

第一章

慧教学课堂——认定“以学定学”

- 1 重新认识“教” 3
 - 从“教会”——“学会”——“会学”这一路走来 3
 - 从“学设计”——“超设计”的修炼 10
- 2 重新认识“学” 17
 - 学，就是一个思维成长的过程 17
 - 学，还是一个尝试错误的过程 23

第二章

慧教学课堂——用心创建学习共同体

- 1 重新认识“师” 31
 - 人众为师 31
 - “0”的理想 35
- 2 重新认识“生” 42
 - 你很特别 42
 - 见贤思齐 48

第三章

慧教学课堂——实现真正的合作教学

- 1 重新认识“习” 57
 - 变“学习”为“游戏” 57
 - 变“复习”为“演习” 77
- 2 重新认识“育” 88
 - 变“重教”为“重育” 88
 - 变“期望”为“等待” 107

第四章

慧教学课堂——探索师生共同的未知

- 1 重新认识“课堂” 119
 - 追问意义 119
 - 好奇未知 132
- 2 重新认识“权威” 146
 - 去权威 146
 - 去设计 161

第一章

慧教学课堂——认定“以学定学”

“慧教学课堂”刚开始时，但凡走进这个课堂，并能欣然接受其内容一二的教育界人士，必会用“以学定教”四个字给予“慧教学”师生一些鼓励。但是，但是，我并不能领情。因为，因为，内心深处躁动着一种声音：

“明明是以学定学嘛，你说呀，你说呀！你不是已经拒绝‘教’字了嘛，你说呀，你说呀！”

其实，胆敢不接受这个“教”字，对我而言，是历经了一个又一个自我否定的痛苦过程。

1 重新认识“教”

从“教会”——“学会”——“会学”这一路走来

作为一名土生土长的中国教师，韩愈《师说》中的那句“师者，所以传道、授业、解惑也”，曾在很长的一段时间里影响着我的职业生涯——教师多重要，多了不起啊！我会情不自禁地以一种居高临下的姿态俯视学生，总以为我不教，学生就不会。记得刚开始当老师的时候，每回备课，最先考虑的总是这节课需要“教会学生些什么”。

而第一次对“教”产生怀疑，源于中了一篇文章的“毒”——陶行知先生的《教学合一》。

现在人叫在学校里做先生的为教员，叫他所做的事情为教书，叫他所用的方法为教授法；好像先生是专门教学生一些书本知识的人，除了教以外，便没有别的本领，除了书以外，便没有别的事教，而在这种学校里的学生，除了受教以外，也没有别的功课。先生只管教，学生只管受教，好像学的事体都被教的事体打消了。论起名字来，居然是学校；讲起实在来，却是个教校。这都因为重教太过，所以不知不觉的与学分离了。然而教与学实在是不能分离，实在是应当合一的。

人贵有自知之明，我虽然浑身都是缺点，却有一个突出的优点，那就是“Know Can Do”^①。于是，我马上将陶行知先生“教学合一”的思想力化为行动力，开始更多地思考每堂课要让学生“学会些什么”，过去以“教会”为诉求的课堂很快转型为以“学会”为诉求的课堂。然而，“学”始终被“教”死死地主导着，因为我的视野依然局限于学生对于学科知识与技能的掌握。身为小学语文教师，我还是习惯带领学生在“字、词、句、语、修、逻”的园子里兜兜转转。

^① “Know Can Do”来自一本译著《知道做到》（广东经济出版社）的原名，书中强调“学习本身就是一段从‘知道’到‘做到’的旅程”。

① 邱庭瑾著，
教育科学出版
社，2001年
12月。

10年前，我无意中读到了一本名叫《教会学生思维》^①的书。书中所提到的“为思维而教”、“发现式教学”对我触动很大。我开始向自己质疑：无论“教会”，抑或是“学会”，学生的“会”都始终依赖着教师的“教”，那这样的“学”又有何意义？“教是为了不教”，叶圣陶老先生的话，莫非真的只是遥不可及的“彼岸”？

机缘巧合的是，那时学校为我的教室首先配备了电脑与电子黑板，于是我可以借助最简单的“Word”，以“课堂实录”的形式满怀好奇地尝试起了“为思维而教”——“我发现”三字开始频繁地出现在了师生的对话中。很快，借助“我发现”，一班二年级的小学生，无须“教”也会学了！

② “童之话”，
指我所执教的
上海市巨鹿
路第一小学
2008届1班
的学生。

以下呈现的是2004年11月3日，“童之话”^②在学习《她是我的老师》^③一课时，留下的一段“课堂实录”：

③ 为上海市
长宁版（实验
本）二年级第
一学期教材。

23：我发现这个课题和第16课《我的第一个果子也是酸的》一样，也是以主要人物的语言为题的。

28：通过读课文，我发现课题中的“她”是指居里夫人的老师，而“我”就是指居里夫人。

17：通过读课文，我能知道课题中的“她”，也就是居里夫人的老师长什么样，因为课文中这样写到……

27：哦，我知道了，原来居里夫人的老师是一位白发苍苍的老妇人呀。

22：可是，通过看课文里的插图，我发现了一个问题——怎么插图中的老师，并不是“白发苍苍”的样子呢？

从这段课堂实录看，这些二年级的小学生，不仅会学，而且还会问呢。“学问学问，要学就要问”，这让我无不得意。似乎就是从那时起，原先的“学会课堂”悄然升级为“会学课堂”，并与传统课堂渐行渐远。



► 图1-1-1

感谢这班“童之话”的孩子，是他们引领我从此走上了“慧教学”之路

敏的故事

没有一个学生是我教会的

受一些敬业的前辈影响，我也曾经信奉“没有教不会的学生，只有不会教的老师”。因此真是难以想象，有朝一日，我竟然顿悟：没有一个学生是我教会的。“顿悟一定要有渐悟的基础。”这是画家陈丹青的老师木心告诉他的。对于“教”，我由信到疑，直至今日的“弃”，正是经历了一个漫长的渐悟过程。其中还须感谢一个叫“敏”的女孩。

若干年前，长得胖乎乎、不漂亮，却心地善良的敏，来到了“童之话”，准备第三次读四年级的课程。这时的她，已被贴上了“又笨又懒”、“教不会”的标签。

谁能料想，两年不到，也就是五年级毕业前，敏却带给了我一份惊喜。

记得那时临近期末，在这班最后一次的语文期末多元评价中，有一项是古诗表演。我和孩子们共同商定了以下的评价标准：

古诗表演 评价标准	70—79分（符合标准①）
	80—89分（符合标准①②）
	90—100分（符合标准①③）
	标准①：诵读流畅；声音响亮；具有一定的语言表现力。
	标准②：能与伙伴合作，在古诗诵读中加上表演的元素，每个人至少诵读一首。
	标准③：能与伙伴合作，表演形式新颖，每个人诵读要超过两首。

敏与班里另外3位同学自主成立了一个四人组。而就是这个“又笨又懒”的孩子，竟成了这四人组的“灵魂人物”。她在组内担当了策划与制作PPT两项重任。结果，这个组获得“98”的高分，成了班级第二。



◀ 图1-1-2
轻罗小扇扑流萤



▲ 图1-1-3
最喜小儿无赖
溪头卧剥莲蓬



▲ 图1-1-4
有约不来过夜半
闲敲棋子落灯花

说实话，敏的变化与成功让我很受震动。回顾敏的成长，我以为自己之所以比敏的前两任语文老师幸运，原因无非就是一个：那时的我，已不再执念于“教”。对敏，在我的“潜意识”里，从一开始就放弃了“教”——既然她是个“教不会”的孩子，何须再花这“教”的力气。好像也是在那

个时候，我从一位朋友那里听说了“自然疗法”。

她的男友不幸被癌症夺去了生命。她说当初医生曾告诉他们有两种选择：一种是传统化疗，但在杀灭癌细胞的同时，也会将正常细胞和免疫细胞一同灭杀，其结果可能会是玉石俱焚。而另一种是“自然疗法”，就是充分利用机体的自愈能力，在其医疗过程中尽量避免使用任何削弱机体自愈能力的医疗手段，无视癌细胞，但努力培植其免疫细胞来抵抗癌细胞。只是“自然疗法”在国内刚刚起步，费用高且不说，还缺乏临床经验。“他保守地选择了化疗，结果自己完全丧失了抵抗能力。我现在想想真后悔，当初应该劝他用‘自然疗法’来搏一搏的。”友人说着潸然泪下。

在劝慰朋友时，我仿佛出于一种职业习惯，不禁由“自然疗法”联想到了教学。有时候，我们自以为负责任的“教”，不就是“化疗”么？死盯着学生掌握这，巩固那，不许偷懒，却在不知不觉中，将其学习的兴趣与自信给“灭杀”了。

倘若我们将“自然疗法”引入教学呢？即暂且无视学生的种种“不能”与“不好”，也不急于去教他应该如何“能”，应该如何“好”，而是努力帮助其发现自己已有的“能”与“好”，培植其学习兴趣与自信，最终让学生利用自身的力量去解决原有“不能”与“不好”的问题。

出于对“自然疗法”的兴趣，之后我又上网了解了一下。结果顺着这根藤，还摸到了另外一只“瓜”——“顺势疗法”。它对我也不无启发。

原来传统西医强调的是对抗疗法，药理学重点放在起“抑制作用”的中等剂量和“杀灭作用”的大剂量上，而“顺势疗法”正好相反，注重的是起“刺激作用”的微小剂量，“强调刺激身体自然的平衡机制，以激发人体自身的修复能力促进人体自愈，通过重建生命活力促使身体新生”。

无论“自然疗法”，还是“顺势疗法”，其中所包含的哲学思想，无疑对我产生了潜移默化的影响。从那时起，我会小心在意“教的剂量”。因为我懂得了：“小剂量”的教，对学起“激发作用”；“中剂量”的教，对学起“抑制作用”；“大剂量”的教，对学起“杀灭作用”。同时，这也直接作用于我与敏的关系。我对敏虽放弃了“教”，却一直在努力“花”^①她，诸如：“敏啊，其实你一点都不懒。懒小因，怎么会愿意帮老师做这做那的？”“敏啊，谁说你笨的，能帮老师做成这件事的人，绝对是聪明的！”若用专业一点的话来说，就是我致力于借鉴“自然顺势疗法”，用

① 在沪语中，“花”有故意夸、拼命说好话的意思。

① [美] 威廉·格拉瑟著，首都师范大学出版社，2011年1月，第36页。

② [日] 大前研一著，中信出版社，2010年11月，第171页。

“花”的策略，帮助敏修复原本几乎已被摧毁的学习自信心，然后激发、鼓励她自己去学，能学多少是多少。而敏日新月异的进步，让我也意识到了：教师越是谦卑地“弃教”，越能引发学生主动“求教”、“求学”的动力。

当学生一心向学时，教学是项艰辛的挑战；但是当学生无心学习时，教会他们就成了不可能的任务！

——摘自《了解你的学生：选择理论下的师生双赢》^①

瑞典、挪威、丹麦、芬兰等北欧国家虽然人口稀少，但是人均国民生产总值却排名世界前列。到这些国家的学校走一趟，相信你就会明白，这些国家强大不是没有道理的。首先，这些国家禁用“teach”（教）一词。因为“教”是以有答案为前提，这些国家用的是“learn”（学习）。

——摘自《思考的技术》^②

呵呵，感谢敏！正是因为与她的这段师生缘，让我借由阅读的力量，逐步认清了一个事实，那就是——没有一个学生是我所能教会的。学生之所以“会”了，不能归因于我有教的热情或技巧，相反，理应归功于人类与生俱来的学之本能，以及大部分学生都还“健在”的学之自信。接受了这一事实，也就不难理解，为何有不少家长会惊呼：“我家的孩子，教他做题目，前教后忘记。玩电脑游戏，一学就会！”为何有的教师，会这么抱怨：有的学生一教就会，有的学生不教也会，而有的学生永生永世也教不会。因为，“我学故我会”，绝非“你教我才会”。

10年后的今天，作为一名以“慧教学”自诩的教师，我已能从一个个来自“慧教学现场”的故事中，提炼出以下的感悟：教师的“慧教”旨在成就学生的“会学”。“慧教者”一定不会执著于知识的传授，相反，他会致力于栽培学生获取知识、运用知识的智慧，培养的是“会学者”，而不是“学会者”。



“慧教学”实用贴士（一）

关于“课堂实录”——

- ① 借助“Word”建立的“课堂实录”，其实就是将思维“可视化”。“PPT”看上去很美，但在“慧教学课堂”，实用、朴素的“Word”更受青睐。
- ② “课堂实录”不仅可以及时地帮助、激励有思维的孩子，还可以有效地启发暂时没想法或还不会学习、思考的孩子。
- ③ “课堂实录”也为学生提供了学习表达的资源。即使是一年级的小学生，也具有“思维的力量”，但他们往往苦于不知该如何表达。
- ④ “课堂实录”中最先出现的是学号。在“慧教学课堂”里，学号很重要！

从“学设计”——“超设计”的修炼

对于“教”，再次怀疑，源于我对“教学设计”的一些思考。作为“文华创意工作室”的当家人，天生又有着那么一点儿恋物癖，所以对于“设计”，我一向着迷，并且深知好的设计不仅意味着好的产品，还能提供种种让人玩味的创意。正因如此，对于“教学设计”，过去我也总会抱以“不创新，毋宁死”的心态去挑战。

创意是一场发现之旅，发现题目，以及发现解答；发现题目背后的欲望，发现解答的神秘过程。^①台湾知名话剧导演赖声川的这句话，道出了我的心声。所以，为了能让自己拥有追求创意的快感，我曾很用心地踏着名师的足迹，学着“教学设计”：如何设计每一个教学环节，如何设计每一个语言训练点，如何设计每一个课堂提问，如何设计板书……而这些，也仅够“家常课”用。每当要上公开课了，那设计工程就更为浩大了，通常要提前一个月开始“设计”。因为我还得设计“PPT课件”，设计教师的导入语、小结语，甚至设计好课堂中的每一句教师用语……

不知不觉中，我学会了设计，也越来越依赖“设计”。因为“设计”能确保我顺利地达成教学目标，确保我成功地展示自己的教学创意，确保我完美地掌控课堂。与此同时，我也隐隐感到，自己和学生已被“设计”所困：每次公开课，“设计”必然要求我集编、导、演于一身，而理应成为舞台真正主角的学生，却不折不扣地成了我的配角、傀儡，他们的所思所想、所言所行，似乎尽在我的预设中。

这样的“教学设计”，让我疲惫却至少“出彩”，可对于学生而言，价值何在？我始终没找到答案。直到2006年，在主题为“超设计”的“第六届上海美术双年展”上，我读到了这么一段文字——

① 《赖声川的创意学》，广西师范大学出版社，第28页。

“超设计”所蕴涵的反设计、再设计和解构设计，是对原有设计概念的反思，是对功利主义设计的反讽和批判。

我不禁想到了自己曾为之沾沾自喜的教学设计，想到了各级各类公开课所亲眼目睹的优秀设计，顿时如饮醍醐：“设计”让我们醉心于雕琢规范、得体，甚至诗一般优美的“教师用语”，却丧失了倾听学生心声的诚意；“设计”让我们不惜“举全团队之力”打造豪华至极的课件，追求公开课、比赛课的“美丽”，却忽略了家常课的实际资源与真实需求。总之，我们已身不由己地被设计后的美好假象迷惑——为了“美”，我们不惜放弃“真”，还自作多情地以为这些设计能为现实课堂树立学习的标杆。于是最终，我们都在设计中迷失了课堂教学的本质。打个比方来说：原本我们只想指引学生去河边打水的，但因为沉迷于设计打水时拿什么桶，打水时走什么路线，打水时穿什么鞋，结果忙活了半天竟忘了——打水。

若问，我们的教学设计，到底是为了“学”——帮助学生从“不会学”到“会学”，还是为了“教”——证明、炫耀教师的设计才能？答案自然是不言而明的。可悲的是，人类偏偏有着从众心理。当别人都这么做，并以此得到好评，而你却孤零零地举起一只手来表示质疑——这说明你不是有着妖怪的胆气，就是有着傻瓜的智力。所以，当我有了点觉悟，就赶紧关起门来，悄悄地在自己的课堂里，修炼起了“超设计”。

“超设计”是以“超怀疑”为前提的，这就意味着通过对教学设计中某些不真、不实的质疑，提出一种新的教学展望，而有生命力的课堂需要在超怀疑中获得再生。^①

① 引用、改写自“第六届上海美术双年展”上的笔记。

没多久，我便发现，用简单朴素却满载着学生课堂生成思维的“Word”，取代那虽流行却将教学预设得死死的“PPT”——这其实就是一种“超设计”。