

上海市静安区教育学院附属学校 著

后“茶馆式”教学 的实践指导

Hou Chaguanshi
Jiaoxue
de Shijian Zhidao

》 本书系全国教育科学“十二五”规划
2013年度教育部重点课题（课题批准号
DHA130280）、上海市教育科学2013年度重
点课题（课题批准号A1326）《后“茶馆式”
教学的发展研究》的研究成果之一，亦是
上海市教师教育培训课程。



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

后“茶馆式”教学的实践指导 / 上海市静安区教育学院附属
学校著. —上海:上海教育出版社,2016.10

ISBN 978-7-5444-7158-9

I. ①后... II. ①上... III. ①中小学—学校管理—经验—
上海 IV. ①G637

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第238953号

责任编辑 朱剑茂 陈永谱 杨宏玲

封面设计 周 亚

后“茶馆式”教学的实践指导

上海市静安区教育学院附属学校 著

出 版	上海世纪出版股份有限公司 上 海 教 育 出 版 社 易文网 www.ewen.co
地 址	上海市永福路 123 号
邮 编	200031
发 行	上海世纪出版股份有限公司发行中心
印 刷	昆山市亭林印刷有限责任公司
开 本	700×1000 1/16 印张 23 插页 3
版 次	2016 年 10 月第 1 版
印 次	2016 年 10 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5444-7158-9/G·5886
定 价	55.00 元

(如发现质量问题,读者可向工厂调换)

序 言

上海市教委对中小学校推行的“学业质量绿色指标”综合评价中,有一所学校的表现格外引人注目:受测八年级学生学业成绩好,文体活动丰富、睡眠8小时以上比例高、课业负担小、师生关系好……这些看似会“顾此失彼”的评价指标,该校却悉数表现优异,学生的“低负担”成就了教学“高质量”,这所让教学改革理想种子落到了现实的土壤里开花结果的学校就是——上海市静安区教育学院附属学校。

“茶馆”教学是什么?

上世纪80年代,有领导的“茶馆式”教学,在育才中学的老校长段力佩先生的创造性教育改革中应运而生,将严肃的课堂与轻松的茶馆联系在一起,其意在让学生可以在教师的引导下像“茶客”那样轻松、自如地读读、议议、练练、讲讲。此后,行进在课程与教学改革征途中的静教院附校,立足于对日常课堂教学的长期研究和深度分析,结合学生“最近发展区”理论和课堂教学的基本属性,传承了“茶馆式”教学的本质,即关注学生,改变教学的逻辑结构,从以授课教师认为的学科体系为线索进行讲解,变成由教师帮助,让学生自己进行构建。发展了“茶馆式”教学,让教学方式更加多样,教学方法更加灵活,教学手段更加现代。教师在遵循学生认知规律的基础上,尊重个体的“相异构想”,在对话与合作中帮助学生自己学习,让曾经的讲堂翻转成为学生的学堂。

后“茶馆式”教学的目的和意义?

后“茶馆式”教学的引领者也是静教院附校的张人利校长始终秉持着一种信念,他认为,“成年人有生活质量,未成年人也要有生活质量,我们反对牺牲今天的生活质量换取所谓的明天的生活质量”。因此,在构建“低负高质”的课堂的过程中,教育家夸美纽斯的绿色教育理念——“寻求并找出一种教学方法使教师可以少教,但是学生可以多学”成了研究的起点。

可以说,“少教多学”是实施新课程指导下的课堂教学改革的一种有效路径,但其难点在于:如何有效地发挥课堂主阵地功能,真正实现师生角色的转变,真正使学生能够自主探究,提高能力,为其终身发展奠定基础,这也许可以从《后“茶馆式”教学的实践指导》这本书中寻找答案。

读者在后“茶馆式”教学中看到了什么?

后“茶馆式”教学指导下的课堂实践究竟是怎样一幅图景?我试图从书中的教学设计案例中提炼出“生本课堂”重要特征——对话中的善教与乐学。

其一是充满“对话”的课堂。表面上看,后“茶馆式”课堂与“小组合作学习”的形式差不多,学生读读书本,商量议论,做做练习,老师讲讲,但深究其内容,学生的“议议”,可谓是七嘴八舌,各种“相异构想”;而老师的“讲讲”,也不按学科或知识系统条理地讲,是什么不会就讲什么,谁不会就给谁讲。这样的课堂结构已经不是学科本身的逻辑结构,而是学生学的逻辑结构,这样的课堂为学生与文本对话、与同学对话、与教师对话、与自己对话创造平台,把学生原来的“相异构想”显现出来,与正确的认识碰撞,再植入学生脑中,从而解决不同学生的不同问题。

其二是亲生善教的教师。后“茶馆式”课堂中的教师的主要任务不再仅仅是“讲授”,而是一个具有多重身份的课堂教学研究者。首先,教师是一位睿智的旁观者,课堂上所呈现出来的问题千奇百怪,教师不可能有问必答,面面俱到,教师只需做到“学生力所能及的,教师避之,学生力所难及的,教师助之,学生力所不及的,教师为之”;其次,教师是一位灵活的协调者,要让学生在课堂里也能像茶客一样,自由轻松地发挥灵感、想象、创意,需要用教师的智慧和艺术,给予学生恰当而不散漫的自由度,用适切的方式引导学生热烈讨论,积极合作;最后,教师是一位好学的研究者,教师需要为学生的发展和自己的成长不断充电,用教师的教学智慧而不是地位威望来启迪学生内在的、强大的、持久的求知欲望,从而达到“运筹于帷幄之中,决胜于课堂之上”的最高境界。

其三是勤议乐学的学生。后“茶馆式”教学提倡“学生自己能学会的,教师不讲”。要做到这一点,就必须让学生自己先学。古语云:不学,不知己不知;学了一点,知之己不知;再学一阶段,知之己知之;最成熟阶段,不知己知之。

因此,只有让学生自己先学,学生才可以在课堂轻松愉快的讨论氛围中暴露出自己哪些已掌握,不用学,哪些未学习需要议,哪些是感兴趣要学且希望通过老师的答疑解惑与同伴的合作对话来开展探究性学习的。

或许,课堂、教师和学生不足以勾勒出后“茶馆式”课堂的全貌,但值得肯定的是,作为积极推进和实践课程与教学改革的典范校,静教院附校正努力将鲜活生动的课堂改革实践同后“茶馆式”教学理念整合,试图借助实践智慧的力量促进研究成果的推广与辐射。我认为,至少有三点,值得思考和借鉴。

读者能从后“茶馆式”教学中学到什么?

基于反思中的继承和创新

近40年来,我国许多优秀教学方法或多或少,或有意识无意识地受到段老先生的“茶馆式”教学方法的影响,而课堂的成功转型带来的声誉和赞许也源源不断,但静教院附校从不满足于以往取得的成就,而把改革视为教育工作的一种常态、一种精神、一种信念,在改革中,时时矫正自己,日新日日新。因此,后“茶馆式”教学便是在汲取茶馆文化中的情景多样、文化多元、服务多层、方式多变、互动多向、管理民主等精髓的基础上,通过精心教学设计、有效推进教学进程、注重思维引导与点拨、实时调控与反馈等途径有效弥补和完善了“茶馆式”教学中存在的问题,且经过理论和实践双重检验的后“茶馆式”教学更符合课程发展理念,更符合学习者的认知规律和心理特点,更有助于学生有效达成内化知识、习得技能、形成价值观等方面的教学目标。因此,反思重在继承,发展贵要创新,只有在传承的基础上,才能更好地融合时下的新思维、新观念,进而创造出符合教育发展规律的具有校本化特色的成果和价值。

基于证据和经验相结合的文化认同

张校长坦言,要想在静教院附校兴起某种改革,不是开会三令五申能达其目的的,能让老师们信服和接受的,首选是实证。在后“茶馆式”教学中,学校引入“前后测对比法”作为教改的辅助手段,前检测以一次信度、效度较高的学业测试作为基础,用问卷、访谈等获取与成绩有关的其他情况,后检测用来检测该堂课授课内容,经多次循环实证,再进行一次综合后检测,经大量案例论证,从一门学科的小步实验开始,三年多实践,从初中段到小学段,后“茶馆式”

教学的概念才逐渐得到界定。当前,面对课改,老师们总纠结于“不得不改”又怕“改了更不胜往昔”,如何让老师们改变原有的教法,接受新的教学理念,静教院附校给出了很好的示范,即让教师通过切身的体验、探索和认可生产出“循环实证”的教育科研方法,把教研、科研、校本研修融为一体,以证据的形式增强了教师的文化认同。

基于合作的分享与共赢

日本学者佐藤学提出,“学习的快乐在于走向对话”,这与后“茶馆式”教学追求的以“议”为核心的,走向对话与合作的课堂表现形式不谋而合。在后“茶馆式”教学操作体系的构建中,静教院附校参与后“茶馆式”研究、实践的每一位教师都贡献了智慧,提炼了多种教学方式、教学方法、教学策略和教学手段,使得后“茶馆式”教学的操作应用达到高度的灵活。同时,这些凝聚众人智慧和心血的教学成果也是建立后“茶馆式”教学资源库的宝贵素材。教学资源库对于课堂教学而言,能够应用于广泛的课堂情境,能够帮助教师面对复杂现象的思考,也为教师团队提供一个学科研修深层次对话的平台,更重要的是基于资源的共享和交流,通过校内的、校际的、区域间的“研究共同体”的合作与探究,能更有效地帮助教师预见学生学习中可能遇到的困难,分析学生可能使用的学习策略和结果,帮助达成教与学的最优效能。

作为后“茶馆式”教学的主将——张人利校长在认真审视基础教育的现状和学校发展愿景的基础上,用他的智慧和热情打造了一所传奇般的学校,而在探索教育变革的动力源泉和路径时,静教院附校始终扎根于课堂这片沃土,希望通过后“茶馆式”教学的实践指导,带动区域、学校共同努力将课程改革之花开遍中国教育的大花园!

上海市教委教研室主任 徐淀芳

二〇一六年七月

目 录

引 言	1
第一章 后“茶馆式”教学的内涵阐释	2
第一节 归纳日常课堂教学主要弊端	2
第二节 聚焦全国典型教改共同方向	9
第三节 建立后“茶馆式”教学理想模型	15
第四节 理性分析后“茶馆式”教学本质	32
第二章 后“茶馆式”教学的操作体系	38
第一节 后“茶馆式”教学的教学方式	38
第二节 后“茶馆式”教学的教学策略	49
第三节 后“茶馆式”教学的教学手段	56
第四节 后“茶馆式”教学的教学方法	74
第三章 后“茶馆式”教学的资源支持	91
第一节 后“茶馆式”教学资源库的功能定位	91
第二节 后“茶馆式”教学资源库的运作机制	101
第三节 后“茶馆式”教学资源库的纵横结构	119
第四章 后“茶馆式”教学的设计案例	128
第一节 中小学语文教学设计及阐释	129
第二节 中小学数学教学设计及阐释	172
第三节 中小学英语教学设计及阐释	192
第四节 中小学综合理科教学设计及阐释	213
第五节 中小学综合文科教学设计及阐释	261

第六节 中小学音体美教学设计及阐释·····	287
第五章 后“茶馆式”教学的实践效果·····	333
第一节 后“茶馆式”教学的实践成效·····	333
第二节 后“茶馆式”教学的辐射影响·····	347

引 言

上海市静安区教育学院附属学校(简称静教院附校)十多年来一直潜心于课程与教学改革。2008年年初,学校成功申报了上海市教委教育科学研究重点课题“提高义务教育阶段学生学业效能的研究”,试图通过提高学生完成学业效能的研究与实践,进一步减轻学生负担,提高教育质量,并且把这一研究成果直接落实到教学的核心环节——课堂,从而产生了后“茶馆式”教学;2010年,《后“茶馆式”教学》^①荣获教育部基础教育课程改革教学研究成果一等奖;2013年,学校成功申报了教育部重点课题“后‘茶馆式’教学的发展研究”,在实践中不断完善和发展后“茶馆式”教学,并于2014年获得了国家级教学成果一等奖。

多年的实践研究,使后“茶馆式”教学在国内外有了很大的影响,《纽约时报》^②《人民教育》^③及上海各主流媒体^④都有大篇幅报道。经上海市教委批准,《后“茶馆式”教学》已成为中小学多门学科教师的培训课程。2013年11月,由上海市教委命名成立上海市后“茶馆式”教学研究所。网上有大量关于后“茶馆式”教学的学习体会与赞誉,上海及全国各地许多中小学有进一步学习、掌握后“茶馆式”教学的愿望。

① 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海:上海教育出版社,2012.

② David Barboza. Shanghai Schools' Approach Pushes Students to Top of Tests. [N]. The New York Times. New York, Thursday, December 30, 2010.

③ 张人利. 后“茶馆式”教学:提高课堂教学质量的实证研究[J]. 人民教育, 2011, (5): 41-45.

④ 《文汇报》在2011年3月24日对静教院附校推进后“茶馆式”教学,有效提高教学效率进行了题为“老师少讲多听,学生勤议善问”的报道;《上海教育》《上海教育科研》《思想理论教育》《现代基础教育研究》《现代教学》《教育家》等杂志就后“茶馆式”教学刊登了十余万字的相关论文。

第一章 后“茶馆式”教学的内涵阐释

1998年,静教院附校开始课程与教学改革,提出了“按学生最佳发展期设课,创学生最近发展区施教”的课程与教学改革理念,持续不断地推进各项教育教学实践研究。自2008年提出后“茶馆式”教学以来,逐步把研究的重心落到课堂教学上。在大量观课的基础上,归纳出日常课堂教学的主要弊端。为解决弊端,研究又放眼全国优秀典型教改,提炼并借鉴他们共同的成功经验,传承和发展了段力佩先生的有领导的“茶馆式”教学,理性分析了维果茨基的“最近发展区”理论和课堂教学的基本属性,建立了后“茶馆式”教学的理想模型。

第一节 归纳日常课堂教学主要弊端

一、日常课堂教学凸显四个特性

课堂教学是学校教学工作的基本形式,是学生获取知识的主渠道,是实现素质教育、培育核心素养的主阵地。推进课堂教学改革,是提高教学质量的关键,也是一项复杂而又艰巨的任务,因为课堂教学改革有其重要性、复杂性、艰难性和长期性等特性。

1. 重要性

有人说:“课程与教学的改革最终还是发生在课堂教学中。”因为课程改革的核心环节是课程实施,而课程实施的基本途径是课堂教学。如果离开了课堂,离开了教师的日常教学行为,那么改革只是一句空话。如果教师的教学观念不更新,教学方式不转变,改革也将流于形式,事倍功半甚至劳而无功。因此,课堂教学是课程与教学改革中必不可少的一环。

学校办学的根本目的是为了育人,学生在学校学习时间最长的地方还是在课堂。校长及校长所领导的团队,如果没有驾驭学校的日常课堂教学,那就

意味着还没有真正掌握这个学校的领导权。对教师而言,若不会上课,那还不是一个合格教师,因为课堂教学水平的高低是评价教师不可或缺的重要标志。

2. 复杂性

课堂是育人的主阵地,学生是学习的主体。课堂教学绝不是教师简单机械地把“桶里的水倒进学生‘一个个杯子里去’”。因此,对于课堂教学的研究,不但有对学科的研究,还有对人,即对学生的研究。可以说,在中小学阶段,对学生的研究的复杂程度,远远大于对学科的研究。可以说,教育是一种“人学”,课堂教学更是一种“人学”,即对人的研究。

人的复杂程度决定着课堂教学的复杂程度,人不但有共性,还有千差万别的个性。多年前,曾有人把钱学森的控制论应用于课堂教学实践,但是经过长期实践,最后宣布失败,原因在于课堂教学涉及教学对象及其情绪、语言、机智等方方面面,实在太复杂了。

3. 艰难性

早在上世纪 60 年代,开国领袖毛泽东主席就在关于教育革命的谈话中指出“我国教育方针对,方法不对,要改革”“课程太重、学科太多、作业负担重……学制、课程、教学方法、考试方法这几方面都要改”。^① 2000 年 1 月 7 日,教育部在北京召开减轻中小学生过重负担工作电视会议,要求各级教育行政部门和学校切实转变教育观念,树立实施素质教育的思想,切实减轻中小学生学习过重的负担。

几十年过去了,减负工作的进展并不十分明显。虽然至今几乎每所中小学都开展了课堂教学改革,但是日常课堂教学的改革依然非常困难。为什么日常课堂教学改革的艰难性如此突出呢? 其一,是因为课堂教学的复杂性决定了课堂教学改革的艰难性;其二,虽然已有提高教师专业能力与素养的校本研修活动等,但是课堂教学最终还是由教师个体完成,特别是日常课堂教学。通俗地说,就是“关了门,教师就是老大”。因此,日常课堂教学的改革仅有行

^① 节选自 1964 年 2 月 13 日,毛主席与邓小平、陆定一等人春节座谈会上关于教育改革工作的讨论与指示。

政命令是不行的,它更需要全体教师不断提升教学理念,改变自己的日常教学行为,从而提高课堂教学的效能。

4. 长期性

静教院附校进行课程与教学改革已近 20 年,聚焦课堂教学的研究也已近 10 年。虽然改革成效明显,获得了全国教学成果一等奖等一系列奖项,且带来了教师教学行为的根本变化,但是,正如对未知世界的探索那样,我们探索得越多,成果越多,成绩越显著,也就会越来越感到还有许多值得继续探索的,需要实践的也更多,因此,对于课堂教学的研究一定是长期的。

二、教育应用性研究的逻辑起点

教育科学研究,从不同的维度划分将有不同的分类:有宏观研究和微观研究,有定量研究和定性研究,有思辨研究和实证研究……在教育领域中,可能更常见的是分为基础性研究和应用性研究。

基础性研究通常是对理论的研究,研究指向于发展普遍性认识和发现普遍性规律的,目的在于为现有的学科知识体系创造或增添新内容,其成果通常以科学论文、科学著作作为主要形式。应用性研究指向于解决目前的实际问题,是一种理论应用于实践的研究。中小学的教育科研,一般都属于教育的应用性研究。

教育的应用性研究既不同于自然科学的应用性研究,也不同于教育的基础性研究。自然科学,无论是基础性研究,还是应用性研究都有普适性。如中学物理学习的牛顿三定律,在一定的条件下是普遍适用的。自然科学的成果的普遍性,一般不会受地域差异的影响。教育的基础性研究虽然与自然科学研究有区别,但是它们的普适性却往往是相同的。如,维果茨基的“最近发展区理论”应该是普遍适用的。然而,教育的应用性成果不但有它的普适性,更有它的差异性。优秀学校不能克隆,优秀教师不能克隆,优秀应用性研究的成果也不能克隆。原因在于学生差异、学校差异大。成果的应用往往要加以修正,甚至需要校长、教师的再创造。真正地学会又往往在自己的实践中。

十余年前,静安区开始招收学历层次较高的硕士、博士研究生。教育学院组织这些新教师进行教育实践培训。其中有人就问道:“我们都是名牌大学教

育专业的研究生,为什么还要到地区的教育学院进行培训?”言下之意是:你们一个小小的地区教育研究、培训机构能与名牌的师范大学相比吗?院长当即反问了一个问题:“如果你现在生病了要开刀,面前有两位医生供你选择:一位原来只是医学院的本科学历,但是开刀的临床已有十年;另一位医学博士,但刚从大学毕业,你考虑选谁呢?”这位教师当场哑然。

教育实践需要教育理论支撑,但是教育理论不等于教育实践,教育的基础性研究也不等于教育的应用性研究。教育实践知识只能在教育实践中获得。

对课堂教学的研究属应用性研究。课堂教学的应用性研究一定是与教学实践密切结合的。课堂教学又因其具有复杂性的特点,在应用性研究上还有很大差异。如,这个教师能在上海上好课,不一定能在中国的西北地区上好课,甚至在同一个省市的其他学校也不一定能上好课。因为除了学生有差异之外,恐怕还有环境、地域文化、学校的文化背景差异等。

因此,对于课堂教学的研究,必须关注三个问题:(1)实践研究的基础,即学校的课堂教学现状,突出的问题;(2)实践研究期望的目标;(3)可以通过什么途径、方法,从原有基础到达期望目标。课堂教学的研究应体现出应用性、实践性研究的特点,其研究的逻辑起点不是教育理论上缺什么,不是哪些理论研究还不够,或还没有确定究竟是哪个层面的研究,而是把自己归纳出的问题作为研究的逻辑起点。

三、当前日常课堂教学主要弊端

为了进一步进行课堂教学改革,我们从本校“家常课”入手,归纳了课堂教学中的四个主要弊端。

课堂教学的研究主要在两个方面,即学科研究和人的研究,课堂教学的弊端也来源于这两个方面。从目前教学实践来看,有学科研究问题,更有对人的研究问题,这里归纳的弊端主要是教师在对学认知规律的模糊认识,甚至错误认识,导致教师教学行为上出现问题。

1. 教师总体讲得太多,但绝大部分教师并没有认识到自己讲得太多,常常把自己的讲解作为学生学习的唯一途径

虽然许多教师认为上课就是教师讲解,甚至说“我不讲,学生就不懂;我多

讲,学生就多懂;我少讲,学生就少懂;我重复地讲,才能使更多的学生学懂”;“只要上课认真听,你就应该懂。同样在教室里听课,为什么他懂,你不懂呢?他懂,因为我教过了,他认真听了,你不懂说明你没有认真听。所以,讲不讲的是教师的责任,懂不懂是学生的问題”。

透过这些教师的语言,我们基本可以看到这样的观点,那就是:我教过的知识,你只要认真听,就应该懂。从逻辑上来分析,就是应然、使然、实然。应然,就是应该怎样,上课教过的知识,学生应该能懂;使然,就是为了使学牛能听懂这些知识,我上课认真教过了、讲过了;实然,就是实际上学生并没有听懂。

诺贝尔物理学奖获得者杨振宁是抗战时期在西南联大毕业的。西南联大典型的是“硬件”软,“软件”硬。西南联大常常晚上断电,学生书都看不成,然而,西南联大的教师却是由北大、清华、南开的师资组成。杨振宁在回想西南联大读书时说:“在物理教室内常常只能听懂一半,还有一半是在晚上与同学的闲聊中搞懂的,因为那时晚上没有电灯。”这当然是杨振宁的谦虚,杨振宁是不可能只听懂一半的。但是这也说明杨振宁还有听不懂的。我们可以设想,杨振宁这样的人还有听不懂的,现在我们的学生都听懂了?西南联大的教师还没有把杨振宁这样的学生搞懂,我们的教师就能把学生都搞懂了?大学如此,中小学难道不是如此?这不恰恰说明了教师上课教过的、讲过的,不等于学生学会的。

教育学家夸美纽斯在他的著名的《大教育》中写道:“寻求并找出一种教学的方法,使教师因此可以少教,但是学生可以多学……”两百多年过去了,夸美纽斯的教育理想至今没有实现。

近年来,课堂教学上似乎有些改变,例如电脑、多媒体等的使用。但是即使有这些教学手段的介入,还是没有改变教师讲解为主的上课模式。大部分学生只有听的权利,没有讲的权利,没有议的权利,没有问的权利。上海市教委教研室主任徐淀芳说,教师总体讲得太多,但大部分教师并没有认识到自己讲得太多,这个问题在上海市中小学课堂教学中普遍存在。

2. 暴露学生学习中的问题不够,解决更少。教师仅仅告诉学生什么是正

确的,没有关注学生是怎么思考的

学生在学习某一知识前,头脑里常常不是空的,学生有着原有的知识、经历、方法。这些知识、经历和方法,有的能帮助学生掌握今天要学的知识的,甚至会产生“闪光点”;但是原有的知识、经历和方法与今天要掌握的知识也有可能是完全相悖的。这就需要教师在课堂教学中加以启发引导、暴露问题,从而帮助学生真正掌握新知。但是教学现状是教师往往讲得太多,只告诉学生正确的知识,却没有关注学生的想法,课堂教学方式还是灌输式居多,启发式较少,学生怎么可能真正学会呢?

何为灌输?何为启发?何为真正学会?教师不关注学生是怎么思考的,只是讲正确的,那是灌输。可以设想,如果教师讲授的浮力公式: $F = \rho g \bar{v}$,与学生自身错误联系得上“号”,学生还会不懂吗?教师如果能想方设法、千方百计把学生这样或那样的错误暴露出来,进行对话、“碰撞”,再“放”到学生的脑子之中,这才能称之为“启发”,也才能让学生真正学会。可悲的是,许多教师往往只有一套本事:讲正确的,却从来不关注学生在想什么。后“茶馆式”教学把对某一概念、某一问题存在不同认识、不同理解和不同判断的普遍存在的认识论上的现象称为“相异构想”。“相异构想”可以是错误的,也可以是不全面、不深刻的,还可以是正确的,因思考的角度不同,甚至是有创意的见解。其实,在大量的学科考核中都有选择题,如果是单选题,一定是一个正确,另外几个错误的,结论就是“相异构想”,而且如果我们的教师在教学中能充分关注“相异构想”的暴露,那么不但有利于学生错误的解决,还有利于学生创新思维的培育。

一位日本的教育专家曾这样描写日本目前中小学课堂教学中的四类现象。第一类,教师生怕学生讲错,或者学生讲的与自己不一样;第二类,学生讲错,或者讲的与教师自己想法不一样,教师急于纠错,显得不耐烦;第三类,学生讲错,或者讲的与教师自己想法不一样,能耐心倾听,适时解答;第四类,教师能有意识地引导学生暴露可能出现的不同想法,引起学生与学生、学生与教师的对话。

教育需要走向对话,在对话中暴露“相异构想”,帮助学生真正学会知识,

而这一点在课堂教学上是远远不够的。

3. 教师没有正视学生间的差异,即使有关注,也只是在学业成绩上,除了布置大量练习和补课之外,缺少其他办法

教师教的、讲的,不一定是学生学会的。教师在课堂教学中暴露学生的问题不够,实际上并不能解决每个人的问题,因为每个人头脑里的知识都不是空的,问题也都不一样。如果所有学生的原有知识和经历都是相同的,那教学就变得简单了,教师只要解决一个人的问题就可以了。如问学生“军舰为什么能浮在海面上”?如果所有学生回答是因为海水的缘故,那么教师的教学就简单了,只要解决海水的问题就好。但是,实际上学生在生活中对于在水里哪些物体会下沉,哪些物体会上浮已有一定的了解,而对于它们之所以能上浮或下沉的原因,因为各自积累的知识和生活经历的不同,学生对此会产生不同的想法。有的仅仅认为是海水的缘故,而有的学生会思考船接触水的面积、船的形状、海水的含盐量、海水的浮力、水深、马达、船的运动轨迹等。学生对于知识的理解是各不相同的,因为学生之间是有差异的。

面对学生的差异,过去几十年中曾有分层教学的实践研究和理论探索。关注学生差异的出发点总是正确的。然而,在分层教学中常常会遇到这样的问题:其一,学生的差异是否仅仅在学业成绩、知识与技能上?一堂课的教学,表现出的学生差异还有在过程与方法上,情感、态度和价值观上;其二,学生的差异,有的能分层,有的可能就分不了层。就是教学中的“知识与技能”目标,有的能分层,有的也分不了层。学业成绩是可以分层的,一次考试下来有的学校把学生的学业成绩分成“A”“B”“C”“D”档次。但是分析原因,同为80分,获得80分原因也是不同的,有的学生错误在这里,有的学生错误在那里。即使错的是同一个题目,犯错的原因也可能是不同的。

所以,学生的差异不仅体现在知识与技能上,也可能在过程与方法上,还可能在情感、态度和价值观上。就像我们常说的,一百个人看《王子复仇记》,将会得出一百个哈姆雷特,因为一百个读者原有知识、经历各不相同,对人物的理解自然也不同。再有,印度伟大的诗人泰戈尔在《飞鸟与鱼》诗集中有这样一首诗《世界上最远的距离》:“世界上最远的距离,不是生与死的距离,而是

我站在你面前,你不知道我爱你……”如果拿“世界上最远的距离”去问科学家,科学家会回答你“世界上哪有最远的距离”?诗,是语言文字的艺术表达,从中可以体会作者的情感。诗是文学的语言,不是科学的语言。这里不是去考证“世界上最远的距离”这句话的正确与否,而是不一样的情感体验。对于这样的诗句,因为人的知识与经历不同,理解和感悟自然也不一样。因此,教师必须关注并正视学生间的各种差异。

4. 许多教师不明白自己每个教学行为的价值取向究竟何在,常常带有盲目性

现在的公开课教学展示活动,课堂教学评比活动很多。教师们可以通过各种途径,观察到不少公开课,从中学到点值得借鉴的经验。

然而,往往很多教师只是学到了一种形式,却不知其本质。如,很多教师会在上公开课或参加课堂教学评比时,设计一个小组讨论的教学环节。究竟为什么要小组讨论?教师自己也不是特别明白,甚至有人坦言道:“今天是公开课,我就安排讨论了,平时我也不会去讨论的,浪费时间!”仅仅是因为公开课,就安排小组讨论;因为别人开课时有小组讨论,所以我也小组讨论,为什么讨论?不知道。如何指导学生开展合作与交流?没有方法。这样的讨论实在是流于形式。

另外,教师自身教学的随意性很大,究竟为什么要提问?为什么这个问题要请这个学生回答?为什么这一部分内容要教师讲解?在教学内容和形式上,都带有盲目性,不知道每一个教学行为背后的价值。

那么,如何才能改变教师的日常教学行为,克服以上列举的四个主要弊端,进行课堂教学的改革呢?

第二节 聚焦全国典型教改共同方向

一、不同维度寻找国内优秀教改成果

(一) 三个维度寻找国内优秀教改

为了克服课堂教学中的弊端,课题组从三个维度来寻找研究的方向。

其一,价值维度。即:新课程对课堂教学的要求。这也是我们进行筛选的