



北京市高等教育精品教材

KETANG

GOUTONGLUN

课堂沟通论

郭 华 著



北京师范大学出版社



北京市高等教育精品教材

课堂沟通论

KETANG GOUTONGLUN

郭 华 著



北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课堂沟通论/郭华主编. —北京: 北京师范大学出版社, 2006. 1
ISBN 7-303-07906-8

I. 课… II. 郭… III. 课堂沟通论 IV. C93-05

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (95) 第 17952 号

北京师范大学出版社出版发行
(北京新街口外大街 19 号 邮政编码: 100875)

<http://www.bnup.com.cn>

出版人: 赖德胜

北京昌平兴华印刷厂印刷 全国新华书店经销

开本: 730mm×980mm 印张: 15.25 字数: 235 千字

2006 年 4 月第 1 版 2006 年 4 月第 1 次印刷

印数: 1~5 000 册 定价: 23.00 元

前言

这是一本力图在教学理论与教学实践之间架接桥梁的书。

虽然是高校教材，但并不因循一般教材的写法，也并不试图建构一套抽象的关于课堂沟通的理论，而是致力于揭示课堂上不被关注、不被察觉却又会静悄悄地影响课堂进程、影响师生情绪、影响教学结果的一些活动、事件，从而使没有教学经验的在读师范生能够更全面、深入地了解课堂教学，让有经验的一线教师能够重新发现课堂、正视课堂。而关于课堂沟通的理论，就蕴涵在这些看似琐碎的、无意义的活动和事件中。

长久以来，无数的人说过无数次这样的观点：学校教的那些教育理论在实践中根本用不到，走上教学岗位以后，还得向有经验的教师重新学习如何上课、如何管理学生、如何控制课堂；而很多没有学过教育学、心理学的人，照样能够成为优秀的教师。针对这种说法，有的理论研究者作了如下的回应：抽象的、一般性的理论不能自发地应用于实践，而必须经过实践转化；自然，转化必须有对实践的充分了解。因此，学习理论之后，也还需要在实践中再学习。那些不曾学过教育理论的人之所以能够成为一个好教师，正是因为在实践中自己悟出了教育理论所揭示的道理，但这个过程中通常所用时间较长；而那些曾经学习过教育教学理论的人，则能够比较快地领悟教学实践的意义，也能够比较快地找到提高教学实践水平的办法。前一种说法显然描述了教学理论的实践困境，其意图无疑是在怀疑甚或否定教育理论或教学理论之于教学实践的重要性和意义；后者的回应当然也揭示了某些事实，其所极力辩护的则是教育教学理论之于教学实践的价值和意义。事实上，现实中还有两者之外的其他情况。例如，有的人从事了几十年教学工作、直到退休也没弄明白课堂上的事情，甚至不知道自己是怎么度过如此长的职业生涯的；也有的人讲起教育理论来头头是道，分析问题似乎也都在理，但一遇到具体教学问题就没了主张；等等。总之，理论与实践之间总被一条鸿沟相隔。

那么，区隔教学理论与教学实践的鸿沟是如何掘成的？主流教学研究更多关注的是教学的最一般、最基础的方面，揭示能够“放之四海而皆

准”的真理是其核心追求。这样的真理，我们常称之为“规律（原理）”。例如，教学以间接知识为主、在教学中教师起主导作用等。这些规律的得出，是教学论学者多少代人努力研究的结果，是对不同地域、不同时代教学实践的总结、提炼和抽象，具有极高的概括性和最一般的抽象性。它们指导着一代又一代的教学实践，使人类知识能够薪火相传、年轻一代能够成长。但是，当研究者的注意力集中于揭示教学活动的最一般特征、最主要的活动现象时，就必然出现这样的情况：那些似乎琐碎的事件难以进入研究者的视野，甚至是被自觉舍弃掉了，而经过不断概括而抽象出的最一般规律，则离具体而鲜活的教学活动越来越远，甚至可以独立存在于没有任何教学经验的人的头脑中，有时甚至以教条的方式来剪裁、评判现实的教学。

在课堂上，最一般的规律依然起作用，但它隐含在一段段琐屑的活动和事件中，被肢解为一片片看似破碎的语言中。或者说，正是这些一段段的活动和一片片的语言体现着教学的一般规律。发生在课堂上的、似乎与教学无关的各种活动稍纵即逝，一瞬而过，不待我们弄清楚这到底是怎么回事的时候，就已不存在了，而下一个活动却又接踵而至，使我们难以对之细想深思。课堂的流动、变换、无形等特点，使得研究者通常只能抓住那些恒常的、反复的、主流的、主要的方面，而自觉地剔除那些瞬间发生、捉摸不定的东西；即使是课堂上的师生，一节课之后，能够记住的也只是那些主要的事件。对在读的师范生来说，虽然有教育见习、教育实习以及微格教学等机会来了解教学活动，但是，由于对课堂实践缺乏全方位的、细致入微的了解，因而他们能够看到、能够理解到的，依然是教学理论所揭示的一般规律、原则或方法，很难捕捉到课堂上别有意义的活动及事件。而相当数量的一线教师，则可能深陷日复一日的琐屑事件而感觉不再灵敏，难以发现课堂事件与教学理论的关系，难以领悟课堂事件的教学意义。

这样，从理论出发看到的和实践中实际发生的现象之间，差距越来越大，理论与实践的距离也被越拉越大。

我们的愿望是，在承认已有教学理论对于教学实践的重要指导作用的同时，找到一条能够将教育理论尽快转化为教学实践的途径；在承认现有的教学组织形式（即课堂教学）在相当长的时期内不可能消失的前提下，从课堂的微观现象入手去研究课堂教学之所以成功或失败的原因。因此，



我们希望从课堂中最常见的现象——课堂沟通入手，来了解、认识、分析课堂，并在这一过程中，将教学理论具体化。

面对流动而多变的课堂，我们该如何去研究呢？目前，关于课堂的研究越来越多，有的是从理论上抽象地谈课堂的理念、目的、应遵循的原则；有的是给出“菜谱”式的程序和做法。对于课堂实践而言，前者与概括抽象的教学研究无异，后者则可能导致读者僵化地按照其所提供的“菜谱”来从事课堂实践。我们以为，这两种研究都不能真正帮助在读师范生及在职教师真正理解课堂实践，更无益于其改造课堂实践。目前，以叙事的方式，挖掘课堂的有意义事件成为课堂研究的重要方式。《人民教育》近年来发表的一些有关课堂研究的文章便多属这一类。这类研究取向伴随着教师行动研究的兴起，涉及课堂教学的方方面面，有的甚至引起了比较大的争论。如《人民教育》2004年第21期的《童心可以欺骗吗？》一文。国外关于课堂研究的著作相对比国内更多，但最著名的当数杰克森（philip W. Jackson）的《课堂上的生活》（*Life in Classroom*）；古德和布罗菲（Thomas L. Good & Jere E. Brophy）的《透视课堂》（*Looking in Classrooms*）也影响极大。关于沟通，研究比较多的是沟通的要素、类型、技巧、艺术乃至沟通的误区，大学课堂里也已有开设《现代沟通学》的^①，但专门研究基础教育阶段的课堂沟通还不多见，更没有系统的研究。《师生沟通的艺术》^②一书，虽然涉及师生，但涉及教学意义上的课堂却相对较少，更多着重于研究师生的心理相容方面。吴康宁教授主编的《课堂教学社会学》，则开始涉及课堂上的社会生活。所有这些研究都对我们的研究有极大的启发和帮助。

课堂沟通不仅是师范生应该明晰、了解的，从某种意义上也是中小学教师应该深刻知晓的。因而，将理论转化为简单易懂的语句并辅以相应的课堂实例，就成为本书写作的追求。因此，本书着力于从以下两个方面来进行：一方面，说明课堂沟通是如何实现的，即本体部分；另一方面，还要站在观察者的角度，对课堂沟通进行观察和说明。本书的主体由三部分组成，即什么是课堂沟通、课堂沟通是如何进行的、如何实现有效的课堂沟通。第一部分即第一章，对课堂沟通做了一般概述，重点强调课堂沟通的复调特征。第二部分由第二章、第三章和第四章组成。第二章从课堂气氛的形成、课堂沟通的前提、背景、社会心理机制等方面阐明了课堂沟通“是如何进行的”；第三章和第四章分别选取沟通障碍及沟通冲突来具体

① 如山西师范大学的李谦教授所开的《现代沟通学》课程。

② 唐思群、屠荣生编著：《师生沟通的艺术》，教育科学出版社，2001年。

说明课堂沟通是如何进行的，会遇到哪些困难，如何解决、克服、转化甚至利用这些困难来实现沟通的有效进行并促进学生的发展。第三部分即第五章，从沟通课堂的创建出发，向教师提出了一些建议。

本书采用了大量的课堂实例，并且根据案例向读者也向作者提出问题。这些问题没有标准答案，希望每个读者根据自己的教学经历以及对教学的理解来做出自己的回答。每一个阅读本书的读者只有参与到本书中，并进行二次创作，才能真正从中获益。

这本书是集体研究的产物。2003年秋季我为北京师范大学教育学院2000级教育学专业的本科生开设《课堂沟通》选修课，在这门课上我产生写作本书的最初想法，与他们一起去中小学听课及在大学课堂上的讨论，也初步地形成了本书的一些基本观点。他们在课堂讨论中的某些观点极具创造性，给我以极大的启发。在本书的写作过程中，我的研究生们多次与我就此话题进行讨论，尤其是溪海燕、何薇、张滢等同学还为本书做了大量的资料搜集及课堂观察，并参与了本书部分章节的撰写工作（溪海燕：第三章；何薇：第四章、附录2；张滢：附录1、附录3）。他们的参与，使得本书更容易与在读的大学生以及中小学教师沟通，引起共鸣。

特别要感谢北京市中关村第四小学的刘可钦校长、李晔老师、李宏春老师、黄宝荣老师、朱月丽老师、高静老师、外教Jim等人对本课题的支持。他们的热情、敬业和对本研究的关注，使我们深受感动；他们所提供的课堂观察的机会为本书大量案例的形成及案例的选择提供了基础。还要感谢我们未曾谋面但我们在书中引用到的案例作者。希望能够通过本书与一线各位老师建立更多的联系。

还要感谢为本书的出版付出辛劳的北京师范大学出版社教育理论室主任刘生全博士以及本书责任编辑郭兴举老师，他们为本书提出了许多建设性的、有启发的意见，也做了大量的、细致的校对工作。没有他们，这本书不会这么顺利与读者见面。

目 录

第一章 什么是课堂沟通

- 一、课堂沟通的含义 /1
 - (一) 沟通及其他 /1
 - (二) 课堂及课堂沟通 /3
- 二、两类课堂沟通及其关系 /4
- 三、课堂沟通的复调特性 /5
 - (一) 沟通主体的结合方式 /6
 - (二) 沟通行为的内在意图 /6
 - (三) 沟通任务的结构分类 /9
 - (四) 沟通内容的复杂交错 /11
 - (五) 沟通策略的多重协调 /14
 - (六) 沟通事件的目的指向 /16
- 四、课堂沟通的意义 /20
 - (一) 对教学活动的意义 /20
 - (二) 对学生精神成长的意义 /21
- 本章小结 /24
- 相关链接 /24
- 案例与思考 /27

第二章 课堂沟通是怎么进行的

- 一、师生博弈：课堂沟通气氛的形成 /31
 - (一) 教师是课堂气氛的主要“定调人” /31
 - (二) 教师的四种风格与课堂的四种气氛 /33
 - (三) 教师的初次形象展示 /34
- 二、背景、期望与解释：课堂沟通的前提 /38
- 三、理解与歪曲：沟通的社会心理机制 /42
 - (一) 误解与歪曲 /42
 - (二) 理解的途径 /46
- 本章小结 /55
- 相关链接 /56
- 案例与思考 /58

第三章 课堂沟通的障碍

- 一、课堂沟通障碍的含义 /64
- 二、课堂沟通障碍的原因及表现 /65
 - (一) 学生座位安排的影响——“远亲不如近邻” /65
 - (二) 课堂教学时间的限制——充数的不一定是“滥竽” /68
 - (三) 师生言语规范的差异——词不达意 /71
 - (四) 课堂教学内容的特点——“一山更比一山高” /74
 - (五) 师生心理因素的制约——人非圣贤 /79
 - (六) 教师专业知识的欠缺——“理”所应当 /83
 - (七) 教师教学观念的误区——“王者风范” /87
 - (八) 教师教学能力的有限——循循“诱”出标准答案 /89
- 三、课堂沟通障碍的解决策略 /93
 - (一) 转换角色 /93
 - (二) 确定规则 /95
 - (三) “放弃”权威 /96
 - (四) 调整教学 /97

本章小结 /99

相关链接 /99

案例与思考 /101

第四章 课堂沟通中的师生冲突

一、课堂沟通中存在哪些师生冲突 /104

(一) 课堂沟通中师生冲突的含义 /104

(二) 课堂沟通中师生冲突的类型及表现 /105

二、课堂沟通中的师生冲突是怎样发生的

——引发师生冲突的因素分析 /112

(一) 教室环境：我们的家园是否舒适 /115

(二) 课堂规则：有规矩未必就能成方圆 /116

(三) 教师权威：零距离面对挑战 /119

(四) 考试制度：课堂背后一只无形的手 /122

(五) 文化差异：边缘的生存与抗争 /125

(六) 师生的心理和行为：冲突的直接导火索 /133

三、课堂沟通中的师生冲突是怎样解决的

——师生冲突解决方式探寻 /135

(一) 格拉塞的“好纪律的十个步骤” /136

(二) 戈顿的“教师效率培训” /137

(三) 托马斯的“冲突管理二维模式” /139

四、课堂沟通中师生冲突的影响如何——师生冲突功能的讨论 /141

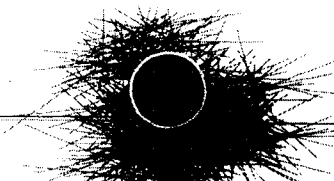
(一) 负面影响 /141

(二) 正面功能 /142

本章小结 /144

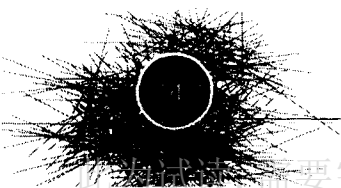
相关链接 /145

案例与思考 /146



第五章 创建沟通的课堂

一、关注课堂沟通语言 /150	
(一) 准确、晓畅, 易于理解的语言 /151	
(二) 恰当使用非言语手段 /153	
(三) 正面的、教育的、合作的语言 /156	
二、引导和确定课堂沟通的方向 /160	
(一) 制定明晰的课堂规则 /160	
(二) 控制课堂的节奏与方向 /162	
(三) 设计有意义的活动 /163	
(四) 以宽容、合作的态度看待学生的表现 /167	
(五) 让每个学生都参与到教学中来 /169	
三、以合作的方式处理课堂事件 /171	
(一) 以教育的心态对待学生 /171	
(二) 对小事忽略不计 /172	
(三) 避免不当的表扬与批评 /174	
本章小结 /177	
相关链接 /177	
案例与思考 /180	
附录 1 课堂常规模式 /182	
附录 2 课堂观察指导 /204	
附录 3 怎样做课堂观察: 我个人的一点体会 /224	



第一章

什么是课堂沟通

课堂沟通既是课堂上的活动、现象、事件，也呈现为课堂上的状态，内隐为师生的感受。课堂沟通与其他沟通有共通之处，也有自己的个性。

一、课堂沟通的含义

关于课堂沟通，我们并不努力去下一个抽象而严密的科学定义，而是试图通过各种活动、现象、事件等的描述，让读者自己去体会。

与沟通相关、相近的词有交往、互动、交流等。例如，我们经常提到教学交往、师生互动、同学交流等。那么，我们为什么不用交往、互动或交流，而特别强调沟通？又为什么要在沟通前面加上课堂？课堂到底指什么，它有什么别样的意蕴？课堂沟通又有什么别样的含义？

（一）沟通及其他

“交往”与“沟通”，都是常用语，生活中经常提及，都可译为英语的 communication。但在汉语言背景下，“沟通”与“交往”却有细微的差别，需要细细体察。在教学论研究中，“交往”多有哲学意义，宏观而抽象。“交往”是与认识、实践并列的一个范畴，例如，有人将教学的本质视作是教学交往。国外教学论研究也是如此。无论是合作教育学派的交往，还是德国交往教学论流派的交往，都更多表达一种教学理念，即主张师生间平等、对话、民主、合作关系的形成，强调尊重学生的个性、需要和兴趣等。也就是说，在教学论研究中，“交往”更多表达的是某种教学理念而非具体的教学活动。

“互动”也是一个日常用语，用于人际间的相互作用和相互影响。在教育科学研究中，“互动”多在于客观地描摹出人与人之间的相互作用及其过程、类型、方式、策略，如“师生互动”“生生互动”等。“互动”特别强调一方的存在及活动（无论活动内容、活动方式或活动强度）对另一

方造成的影响。

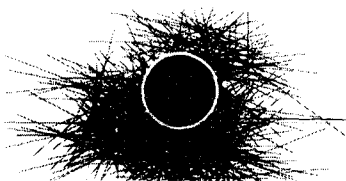
“交流”也是一个日常用语，多表示具有同等地位及同等能力的人与人之间的信息流通。例如，在日常生活中，上级与下级的信息流通可称为“汇报”（由下而上）或“传达”（由上而下），而具有不同能力的人之间的信息流通可称为“请教”（由低到高）或“赐教”“指点”（由高到低）。交流特别强调信息流动本身，而不特别关注是否达成理解或接纳。

与以上的“交往”“互动”“交流”相比，本书所用的“沟通”有着特别的含义，其中最重要的一点是它特别强调某种预期结果的达成。与“交往”相比，沟通是具体的，甚至可以具体为某些行为。与“互动”相比，“沟通”更强调结果，有时也更多地关注启动“沟通”过程一方的行为、方式、策略、能力等；当然，“沟通”也内在地包含着互动，与互动有着不可分离的紧密关联。与“交流”相比，沟通不仅只是信息的流动，更强调对信息实质的理解，以及通过沟通过程所形成的更多方面的变化。课堂上的沟通，则强调通过师生双方的努力达到相互间的理解，包括对某事或某观念的共同认识，强调学生对教师所传授知识及观念的认同。但是，最终是否能够达到对某事或某观念的完全认同，则是另外的一个问题。

那么，沟通的含义究竟是什么？

在日常用语中，通常指两个事物或人与人（个体或群体）之间建立联系，发生关系。如沟通新旧知识，沟通两国文化等。用于人与人之间时，沟通还常与理解共用，主要指通过交流信息、看法或观念而达至相互理解。如“要做好上下级之间的沟通”，人与人之间要“沟通、理解”等。在这个意义上，沟通是人的主动的、自觉的行为，总是为了达到一定的目的而发生的。

从语义分析出发，可能会更清楚“沟通”的含义。“沟”，指人工挖掘的水道或工事；“通”则指无阻塞的状态或实现无阻塞状态的努力过程。在汉语语境下，“沟通”既可用作动词，也可用作名词。在动词状态下，沟通指希望发生关联的双方面的努力，目的指向发生联系、达至相互间的理解。例如，“这件事要和大家沟通沟通”。但是，某人向他人启动的“沟通”努力，未必能够达到预期的目的，也就是说，指向沟通的努力



不一定达到沟通的结果,因此,才会有“沟而不通”的说法,才会有沟通障碍、沟通不畅,甚而引发沟通冲突等。当“沟通”用作名词时,即指双方达到了相互理解的状态,是经过沟通的努力而实现的沟通状态。总之,沟通的状态不是自然发生的,一定是经过沟通双方努力才能实现的。

沟通需要双方经历倾诉、倾听、协商、妥协等一系列活动才可能实现“理解”并达到沟通的状态。一般来说,沟通的过程既可能表现为双方的努力,也可能表现为单方面的“一厢情愿”。当沟通仅是单方面的意愿时,另外一方的表现通常是无意的误解,甚至有意的歪曲、干扰、刁难、捣乱、搅局,如常人方法学派所做的“破坏实验”(breaching experiment)所呈现的那样。

被试:我的轮胎瘪了。

实验者:你说我的轮胎瘪了,什么意思?

被试:(经过一时的困惑之后,用一种满含敌意的腔调回答)“什么意思”是什么意思?轮胎瘪了就是轮胎瘪了。我的意思就是这样,没有别的。你是不是疯了?①

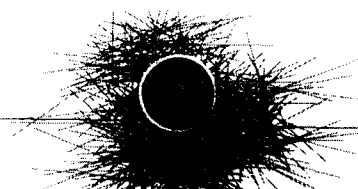
这里的实验者就是沟通过程中的故意刁难者和搅局者。通过故意刁难和搅局,引起被试的敌意,从而中止可能继续的沟通。这时,沟通的努力并未实现沟通状态,而是呈现出对峙状态。

(二) 课堂及课堂沟通

我们为什么不说“教学”沟通,而特别强调“课堂”沟通呢?

“教学”一词,具有极大的概括性、抽象性和包容性,它是对古今中外一切具体教学的抽象,因此,若谈“教学”沟通,则只能就抽象的、一般的教学运行进行讨论而难以具体、深入。如果在这个意义上谈论沟通,可以说,以往的教学研究对沟通也是关注的(虽然未必用“沟通”一词)。例如,中小学教师非常熟悉的“循序渐进”“量力性原则”“因材施教”等教学原则,都通过说明教学需要适应学生的学习能力和学习水平,表达了“教学”需要“沟通”的意思。但是,对于沟通在师生间是如何进行的,却没有明确的、专门的研究。例如,有人把教学理解为信息的单向传输,教师是信源、学生是信宿,教学就是信息的输出与输入。300

① Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*. 转引自乔纳森·特纳:《社会学理论的结构(下)》,华夏出版社2001年,第90页。



多年前的夸美纽斯对教学运行的理解便与此类似。他说，教师的嘴就是一个源泉，学生的注意如同一个水槽，知识的溪流，由教师嘴里流向学生头脑里。^①

如果我们强调“课堂”而不是抽象的“教学”，就必须把教学活动放置在其具体发生的场景下去观察、思考，就不仅仅要考虑那些普适性的原则、原理，还要考虑现实的场景、特定的师生可能遭遇的具体的问题。

从物理空间角度来看，课堂即指教室，英语为 classroom，港台地区称课室，但是在大陆汉语语境下，课堂显然不只局限于物理意义的有形空间，还意指由师生双方构成的教学情境“场”、社会互动“场”，是物理空间、心理空间、社会空间的统一体。

“课堂”还是一个丰富复杂的存在。一方面，课堂是大规模制度化学校教育的典型象征，它指向统一步调、“齐步走”之下的高效率，因而最需要抽象化、形式化，甚至需要把一个班的学生看作抽象的一个人来对待。另一方面，在由众多学生组成的课堂上，来自不同的家庭、有着不同经历的学生，必定在兴趣爱好、认知模式等方面存在差异，因此，要实现课堂教学的高效率，又必须关注学生差异，使教学灵活化，教师则必须在教学的同时关注由人数众多及制度化安排带来的各种复杂的社会问题。也就是说，课堂是一个既要体现制度化、形式化、统一化，又需要灵活化、具体化、个性化的教学背景。

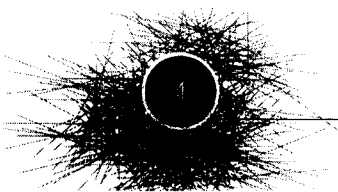
在课堂背景下，沟通是“面对面”的即时沟通，有着变动不居的表现、即时性的策略以及多重主题。

二、两类课堂沟通及其关系

根据课堂沟通与教学的关系，我们将其分为两类。

第一类指为了（课堂）教学而发生的沟通，这类沟通是教学论意义上的。例如，教师为使学生理解“零不能作除数”这一内容，就必须与学生进行沟通。为与学生沟通，教师必须做大量的准备，既要了解学生已有的知识准备情况，也要知晓与此内容相关的学生的生活经验，还要选择恰当的手段和方法。在这个意义上，可以说，没有沟通，或者沟通不畅，都不可能真正教学的发生。不经过沟通而直接告知关于这一内容的“表述”，或者通过强制的方式实现学生对这一内容的记忆，严格说来，都不

^① 参见夸美纽斯：《大教学论》，中译本，人民教育出版社1984年，第140页。



是教学。对这类沟通,虽然可以作“去课堂情境”的抽象的、形式化的探讨,但是,这类沟通一经在课堂上现实地发生,就不再是抽象的、形式的而是具体的、有现实内容的、活生生的。

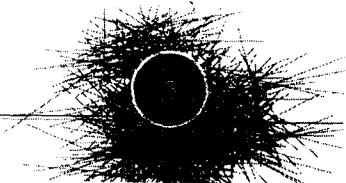
第二类指发生在课堂上的、似乎与教学活动无关的沟通,主要指那些具有社会学意义的沟通事件与现象。这类沟通看起来与生活中的其他沟通没有两样,只不过是发生在课堂这个特定的场景下。这些沟通事件或现象,虽然并不直接指向教学,也似乎与教学无直接关系,却以一种潜在的方式与那些有着明确教学意图和教学指向的沟通事件共存,并间接影响到教学的进程以及结果。这类沟通,我们可以从其所起作用的角度将之称为“隐性课程”,也可以从其在课堂教学进程中的表现将之称为教学活动的“催化”因素或“干扰”因素。这些事件或现象与课堂教学共生共存,不可忽视;或者说,没有这些事件或现象,课堂教学就是抽象的、形式的、非真实的。

在课堂上,这两类沟通同时空存在,无先后之分。第一类沟通在课堂上占有主要地位,如若没有此沟通则其他沟通就不复存在。第二类沟通的发生与介入,使得课堂教学呈现出多样、丰富、具体的形态,也使得形式化、统一化的教学可能有多样化的、具体的结果。虽然有些第二类沟通是在难以控制、难以预料的情况下发生的,但有些则是教师或学生的有意之举,目的恰恰是为了配合第一类沟通,有的是“促进”,有的是“阻碍”。

三、课堂沟通的复调特性

与其他人际沟通相比,课堂沟通在发生的背景、沟通的途径及沟通的内容、方法、结构等方面都有所不同。更重要的是,与其他人际沟通相比,课堂沟通具有错综复杂的复调特性。

课堂沟通复调特性的揭示来自于复调音乐的比喻。复调音乐是由若干个旋律同时进行而组成的相互关联的有机整体。复调的实质在于:不同声音在这里仍保持各自的独立,作为独立的声音融合在一个统一体中,这是比单声结构高出一层的统一体。复调的奥妙在于,虽然有不同的声部同时进行,但却可以相安而存,并共同构成统一的旋律。课堂沟通的复调特性表现在:目的、内容、形式各不相同的多种沟通能够结合



为共同的课堂活动。

课堂沟通的复调特性，通过以下几个方面得以呈现。

（一）沟通主体的结合方式

课堂沟通由两对主体分别进行，即师生沟通与生生沟通。

师生沟通，通常是正式的、被允许的、公开进行的，一般表现为教师与学生全体、与学生小组以及与个别学生的沟通。例如，教师面向全体学生的讲解，解答某个小组的问题，或向某个学生提问等。当教师与某个学生进行“一个”沟通时，事实上也在隐性地同其他同学进行着沟通，例如，对某个学生的批评，很可能就是“杀鸡给猴看”的双重沟通。

生生沟通既有正式的、被允许的、公开进行的，如课堂上的讨论、小组的共同作业；也有非正式的、不被允许但在私下里偷偷进行的，如说悄悄话。我们看看学生在课堂上都在干什么：“课一开始我就干自己的事：跟同学交头接耳，在纸上乱涂，把纸张撕成碎片，拍打坐在我前排的某个同学的后脑勺，他想立即回击我，但老师注视着他。”^①生生沟通可能是群体与群体间的，如两个小组之间展开的辩论；可能是个体与个体间的，也可能是个体与群体间的沟通，如一位学生向全班或小组汇报读书心得，并接受同学的质询。特别需要提到的是，生生间正式的与非正式的沟通，虽然在内容、方式上完全不同，甚至根本不搭边，却共同构成课堂沟通的重要内容。对于那些被禁止的、偷偷进行的各种活动，教师通常以轻度介入的方式来干预其继续进行，如眼神示意、手势警示或用“旁敲侧击”的语言予以提醒等。一旦这些方式都难以奏效，且私下的活动影响到正常教学活动的开展，那么，教师就要重度介入，将这些私下的活动以展示的方式突显出来，并给予相应的惩处。这时，师生间的主流沟通行为就可能由教学内容转向处理学生的“问题行为”，并可能表现为师生间的言语或行为上的冲突。

（二）沟通行为的内在意图

课堂上的教师与学生有着不同的身份，也有着不同的生活背景和生活经历，在知识、能力等各方面都不相同：一个是教育者，一个是受教育者；一个是可以自立、自理、有独立行为能力和责任能力的成人，一个是需要他人帮助、正处于成长期的、可塑性极强的未成年人。这样两类完全不同的人在沟通时就可能出现如下情况：一是双方沟通意图错位，呈现层

① 阿莫纳什维利：《孩子们，祝你们一路平安》，教育科学出版社 2002 年，第 116 页。

