

为『真学』而教

优化课堂的18条建议

Teaching
for true
learning

18 Suggestions
to Better Our
Classrooms

冯卫东

著



我主要用课例研究——以课为例的行动研究方法去实践、观察、思考与表达，分析和阐述教师的教如何促成学生学习的真正发生。

为『真学』而教

优化课堂的100条建议

冯卫东

著



教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 李 东
责任编辑 欧阳国焰
版式设计 许 扬
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

为“真学”而教——优化课堂的 18 条建议 / 冯卫东著.
—北京: 教育科学出版社, 2018.3
ISBN 978-7-5191-1393-3

I . ①为… II . ①冯… III . ①课堂教学—教学研究
IV . ① G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 013099 号

为“真学”而教——优化课堂的 18 条建议

WEI "ZHENXUE" ER JIAO——YOUHUA KETANG DE 18 TIAO JIANYI

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 010-64989527

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京大有艺彩图文设计有限公司

印 刷 北京东君印刷有限公司

开 本 168 毫米 × 239 毫米 16 开

印 张 13.5

字 数 180 千

版 次 2018 年 3 月第 1 版

印 次 2018 年 3 月第 1 次印刷

定 价 49.80 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

奥苏贝尔说——“为迁移而教”；奥巴马发布行动宣言——“为创新而教”；哈佛大学有一项教师研修课程——“为理解而教”；郅庭瑾专著论述——“为思维而教”；美国人戴维·珀金斯称——“为未知而教”……都有道理，也都是片面的深刻。教学教学，自然要“为学而教”，而在“假学”泛滥的当下，尚须更进一步，要“为‘真学’而教”。

“真学”源于近两年逐渐走红的话语——“让学习真正地发生”。

我以“真学”“真正的学习”等为关键词，在中国知网搜得数百篇文章。绝大多数是一线教师的经验感悟，也有少数是名师名家的作品，而学界“大咖”纯粹理论的发声尚未见到。

对“真学”问题，我有以下思考。

其一，“真学”未必发生在学校里、课堂上，而很可能在非学校、非课堂的非正式学习情境中发生。郑太年教授说，“学习几乎无处不在，像呼吸一样自然”，而学校或教室里所进行的学习，“却不是学习的典型形式，而是一种特例，甚至可以说不一定是学习”。^①印度儿童“墙洞里面学电脑”的故事已广为人知。我参加过一项课程改革专题调研，在和多所学校许多学生接触后产生一个强烈印象：社团活动是学生说得最多的话题，他们普遍认为在那里收获最大、成长最快。这两个实例证明了郑

^① 郑太年. 学习：为人的发展 [M]. 上海：上海教育出版社，2008：16.



教授的观点。相对于学校（教室）里的学习，发生在社会课堂以及教室以外其他场域里的学习，也许更具“真学”质性。

其二，本书中的“真学”，特指在学校教育情境中，在课堂生活场域里，在教师较为适切的引导、帮助，以及必要或丰富的学习资源支持下，并受惠于与其他个体良性互动和群体给予的有益影响，而在根本上则由学生主体自己完成并进而引发他们知识增加、能力增强、经验增长、情智和谐发展的行为。

其三，“真学”既可理解为“真正地学习”，也可理解为“真正的学习”。前者指向学习的过程状态，如认真、倾力；后者指向学习的结果状态，它应是正向的、正确的。如果是负向的、错误的结果，那么，即便也“真正地学习”——认真、倾力地学习了，亦非我所指与所望的“真学”：真学（真正地学习）才有“真学（真正的学习）”，真学未必是“真学”。为避免在概念上兜圈子，本书对此不做分论。

其四，“真学”有多种水准、层级或境界，常态课堂中的“真学”——这也是本书论述的主要对象，尚处于不甚高的水平。北京十一学校在李希贵校长领导之下进行“普通高中育人模式创新及学校转型”的实践与探索，学科教室、走班教学、生本课表、课程重构等，使学生发生了中国基础教育领域几无故例可循的学习变革。我以为，这是理想的、高境界的“真学”。除此之外，也应该承认、尊重、悦纳常态课堂中的“真学”行为。“万类霜天竞自由”，多层次、多样态的“真学”，才能创造最大化或最优化的学习生产力。

学生学习到底是怎样发生的，这其实是一个非常深奥的问题，我只能切换到教的视角来看它，看教师如何促成学生学习的真正发生。我主要用课例研究——以课为例的行动研究方法去实践、观察、思考与表达，这应该有利于一线读者结合自己的教学进行思考与改变。

值得一提的是，本书“下篇”中有三个案例源于我与一些学校深度

合作开展的课题研究，它们是“倾听教育”研究、“经历教育”研究和“玩一动课程”研究。其实，要让真学发生，这三者缺一不可：没有倾听，犹如关上学习之门；缺乏对知识发生过程的经历，则无以深度学习；而对课程进行“玩一动”改造，有利于促进学生愿学、好学与乐学。这三者潜在地构成一条“改课”之线，即“教—学—玩”，或者说，“把教转化为学，把学转化为玩”（郭思乐语）。

自序 / 1

上篇 | 确立三个重要的“真学”理念

| 建议一 |

真学，从儿童立场出发 / 7

儿童立场不是抽象物 / 8

回归“童我”，以己“度”人 / 10

创新要创谁的新 / 11

警惕矫揉造作的儿童立场 / 12

| 建议二 |

真学，在质量与效率的和谐共生中发生 / 14

过剩的不是质量，而是效率 / 15

质量与效率失衡，天平应向质量一方倾斜 / 16

降效提质，也唯质优才有真效 / 17

以新的质效观引领“改课” / 18

| 建议三 |

真学，依据一定的标准和学生的获得来衡量 / 20

真学发生了没有，谁说了算 / 21

依循“三标”来施教学 / 22

有获得才有真学 / 23

教师应是站在“标”与“得”背后的操盘手 / 24

结语 我们缺的是刻骨铭心的真学理念 / 25

中篇 | 追问六类典型的“假学”情形

| 建议四 |

带得走的错教有存在合理性吗 / 29

矢向决定矢量，价值不可偏差 / 30

学科阵地必须坚守，学科边界不可拆除 / 32

不适宜的教法也是一种隐形的错 / 34

| 建议五 |

“多多”就能“益善”吗 / 36

贪婪鬼制造了“中国式课堂” / 38

多与少：教学辩证法中有一架跷跷板 / 40

少就是多：“改课”应持的一种行动哲学 / 41

| 建议六 |

碎问而闪存的能不能是惰性知识吗 / 44

碎问何以成了风景 / 45

碎问 = 闪存 = 惰性知识 / 47

力减碎问，不意味着小处不可问 / 49

| 建议七 |

立竿见影能有续航力吗 / 50

有一种教学法叫“坏的教学法” / 51

“坏的教学法”背后有一种代学哲学 / 52

在“旷日”的节奏中追求“持久”之效 / 55

| 建议八 |

行云流水能打开思维的通道吗 / 57

行云流水的课大多是“三表”的课 / 58

有思维深度的课必然不太顺 / 61

让学习自然而不太流畅地发生 / 64

| 建议九 |

圆满真是一种教学功德吗 / 66

也给圆满的课留一席之地 / 67

追求圆满，教学会怎样 / 68

圆梦无非水中月，逐梦即为捞月人 / 71

大成若缺，“好缺”才是教学意义的圆满 / 73

结语 | 假学背离了为学而教的真义 / 73

下篇 | 践行九种有效的“改课”举措

| 建议十 |

激发情意，充满想学的能量 / 77

让关系成为第一学习力 / 79

舍得把芝麻夸成西瓜 / 82

课堂情感场有时无妨淡远一点 / 84

将学科内在的情感力还原出来 / 86

| 建议十一 |

培植自觉，共建会学的良方 / 89

学生运用策略学习等的自觉意识也需要教师精心培植 / 91

学生上课要培训，学生要学会做学生 / 93

帮助学生自获其“渔”，引导他们互享“渔”利 / 95

让教成为学的范例 / 98

| 建议十二 |

引导倾听，凝聚静学的内力 / 101

倾听是学习的第一块骨牌，应让它挺立起来 / 103

在显隐互有、专随结合的训练中使学生“有素” / 106

以身作则，教师要努力成为“耳治模范” / 109

调动更多“听觉器官”，“以蓄满泪水的双眼为耳” / 112

| 建议十三 |

发生经历，展开“让学”的旅程 / 113

确认过程性目标的意义与价值 / 115

在“捂·焐·悟·晤”中“把知识做出来” / 116

将有质量的时间更多花在长效的核心知识上 / 121

思维也是一种实践，应把它写入“经历学习”中 / 124

| 建议十四 |

改造问题，渐入深学的幽境 / 126

由题目转向困难 / 128

由他本转向生本 / 130

由碎片转向框架 / 132

由良构转向劣构 / 134

由设问转向疑问 / 137

| 建议十五 |

设置障碍，撩拨“强学”的欲望 / 139

勿让课堂成为煮蛙的温水 / 141

为防思维成止水，不妨投放些鲢鱼 / 143

加长短板，消淡短板效应 / 148

相信学生，“为难”学生，解放学生 / 152

| 建议十六 |

用好错误，鼓舞敢学的信心 / 154

确立一个错课观：无错之课即错课 / 156

鼓励学生认真地犯错，犯值得犯的错 / 159

要纠错，也要究错和救错 / 162

还要理解错误，并从错误中理出错理 / 165

| 建议十七 |

变组结构，放大活学的功效 / 167

学材再建构，搅动资源活水 / 169

变演绎为归纳，让学生多发现，提高知识迁移率 / 171

“让教”优先，让教成为最好的学 / 174

用也可以致学，在学与用之间实现互哺 / 177

将材料以“非标”形式呈现，在多变中渐显知识之宗 / 180

| 建议十八 |

卷入“玩一动”，走向乐学的胜地 / 183

玩是一个“可远观而不可亵玩”的语词 / 185

玩味·玩索·“玩绎”：做一场“严肃游戏” / 187

在课程再造中把课堂玩活起来 / 190

做一个会玩和“慧玩”的教师 / 194

结语 | 真学的实质在于尊重学习的真教 / 195

附 | 学校教学管理促进真学发生的三条可行路径 / 197

简约而不失精准的“标评” / 197

萃取而有所创生的“模建” / 199

同向而悦纳差异的“阶进” / 202

后记 | 写作是最好的学习 / 206

确立三个重要的“真学”理念

教育是美的，而“美是难的”（柏拉图语）。“首难”或许就在于“想对”或澄清、校正我们的理念，理念是第一关。复杂理论代表人物埃德加·莫兰说，“没有思想的变革就没有其他变革”。

不把心思放在真学上，就不可能发生真学；主观上想让学生真学，也未必能让真学成真。这除了受到教学技术、方法等的作用，还受制于我们怎样来理解真学，怎样来认识有关真学的诸种因素及其相互关系。譬如，学习者在学习或教学活动中的地位，学习活动应该发生于怎样的教学以及人际关系的生态环境中，又以怎样的评价观来判断真学发生了没有，效率如何，等等。只有把上述以及更多有关真学的理念确立下来，将有关关系厘清、辨明，真学问题的第一关才被打开，才能通畅，真学也才能悄然来到我们的教室里、课堂中。

帕克·帕尔默说，教学不论好坏都发自内心世界。教育者有必要站对、站好内心世界这一起点，要不然，从此出发的教学行为必定谬以千里，也与真学格格不入……

建议一

真学，从儿童立场出发

教室后面的墙壁不知何时挂上了一面绿色的钟，看上去那么光鲜、显眼。

有了一面钟，可以随时掌握时间。语文课，我们一起朗读古诗，揣摩诗意，体味诗境。我提出要求，一分钟内背诗。孩子们劲头十足，争先恐后，教室里一阵书声。秒针转了一圈，我宣布：“时间到！”顿时长出一片小手的树林。我满意地笑了，告诉孩子们：“这就是一分钟的效率！瞧，如果能这样珍惜时间，做作业该有多快！”对这位“新宠”的加盟，师生无不欢迎。

又是一节课，下课前十分钟我让孩子们抄写生字词，完成课堂小练笔。不一会儿，陆陆续续有人把头扭向教室后墙。看着孩子们心神不定、一心二用的样子，我不禁暗自思忖：“课堂掌控时间的主体是谁？教室里的钟应该挂在哪面墙上？”

在大多数教室里，钟都挂在后面，它们似乎在无形中宣告：“学生的时间由老师做主，下不下课老师说了算！”试想，如果把它挂在教室前面，学生能很方便地看到时间，教师还能“不知下课已至”一般地拖堂吗？……这面挂在教室前面的钟就是一座屹立在教师心中的“规则”之碑，时刻提醒我们：尊重儿童，“用儿童的眼睛看世界”（李吉林语），以儿童的心灵“做”教学！



教室里的钟，让它转向孩子们吧……^{①②}

不从儿童立场出发的教，能不能促成真学发生？不少人或许不假思索给出否定回答。然而，稍事考量、斟酌，又可能对先前的否定有所犹豫、纠结：以前，不曾有人提出“儿童立场”这一概念，也较少有人思考实际上与儿童立场密切相关的问题，甚至有不少人做着有违儿童立场的事，因而就能说教师的教未曾引发学生真学吗？倘若这样，从过去时代走出的学生何以成了今天的有用之材、社会栋梁？于是会觉得，决绝的否定也许不无片面，必须加以辩证思考。

但如果把先前的问题反过来提：从儿童立场出发的教，是否有利于真学发生？我们则没有理由不做出明确的肯定回答。当前教学变革最需要做的，也是根本性的一件事是，回到或站在儿童立场上，重构我们的教学。

那么，“儿童立场”是什么？弗洛姆曾说，他只有用他人的眼光看待他人，而把自己的兴趣退居二位，他才能了解对方。它不是别的，就是适当隐退教师“自己的兴趣”，更多用儿童眼光看待儿童，了解儿童，从他们那里出发，让我们的教更好地帮助学生的学。

儿童立场不是抽象物

儿童立场是我们应该遵循和秉持的教育行为哲学。哲学是高度概括的，但好的哲学又有亲和力，让人备觉温暖。它不是也不应是一种抽象物，每天

① 郭敏. 教室里的钟 [J]. 江苏教育·班主任, 2017(4): 77.

② 本书各节所引案例，都是由著者及其团队成员或合作伙伴提供的，并且大多是写作者亲历、亲为或亲见、亲闻的；限于篇幅，本书大多做了删改，并非原文照录。

都在我们的教室里，在师生生活中存在、演绎和作用着。

看过一节高中数学课“对数”，老师讲得很好，可学生明显跟不上。其间有两位女生被叫起来，上台板演一道题的运算过程，她们面对的显然不是自己这一刻所能解决的困难，尽管彼此小声讨论着，可一点儿办法都没有。她们下去后，教师讲解这道题的做法，可很多学生依然流露出迷茫的神情。我想，老师此时应该调低教学难度，调慢讲授节奏，而他却自顾自地讲了下去。原来他刚从高三下来，没有和学生现有水平对接好，点评时我说：回到起始年级时，“下手要轻点”。

曾遇见过一位颇有才气的青年教师，他怀才不遇，说自己本来有冲击清华的实力，可高考时考砸了，只考取了师范学院；还说“沦落”为初中数学教师，所教不过“小儿科”。这让他感觉憋屈，打心眼儿里不愿向浅显的数学知识“屈尊”，因此，教的内容偏深偏难，这让学生叫苦不迭。学生反映、学校规劝，可他固执己见，“不改初心”……

“在某一特定领域具有专业知识的人不能保证他就能教会别人学习……因为许多专家忘却了学生学习的难易。”^①“儿童对新信息的理解与成人的大相径庭。”^②儿童立场不同于成人立场，也不同于学科立场，我们自然不能说后两者都不可取，但有一点——要确立和尊重儿童立场，这是大前提；在此前提下，兼顾成人立场和学科立场，并使三者实现互洽，才能更好地弹奏教学这部钢琴。

儿童立场藏在我们的脑海里，也蕴含在每一个教学行为、环节乃至举手投足的教育细节中。

① 布兰思福特，等. 人是如何学习的[M]. 程可拉，等，译. 上海：华东师范大学出版社，2013：39.

② 同① 62.