

地理课堂学习动力论

户清丽 著



科学出版社

陕西师范大学一流学科建设经费资助出版

地理课堂学习动力论

户清丽 著

科学出版社

北 京

内 容 简 介

本书沿着“感悟课堂→反思课堂→探讨课堂→优化课堂→提升课堂”的地理教育研究方法和线索,首次展现“地理课堂学习动力论”的理论框架。尝试将地理学科逻辑与教育科学逻辑有机融合,使地理教学课题与学生的地理学习兴趣和能力相互适应、相互关联,通过对课堂学习动力问题的探讨与解决,优化学生的课堂生存环境和活动方式,培养与发展学生终身学习地理的能力和意愿。全书包括绪论、地理课堂学习动力研究的理论诉求、地理课堂学习动力源、地理课堂学习动力机制、地理课堂学习动力系统的历史演进、地理课堂学习动力运行现状审视、地理课堂学习动力系统优化设计等内容。

本书可供中学地理教师、师范院校地理专业学生参考使用。

图书在版编目(CIP)数据

地理课堂学习动力论/户清丽著. —北京:科学出版社,2016. 12

ISBN 978-7-03-051460-8

I. ①地… II. ①户… III. ①中学地理课-课堂教学-教学研究

IV. ①G633. 552

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 319331 号

责任编辑:亢列梅 周 莎 / 责任校对:彭 涛

责任印制:张 伟 / 封面设计:陈 敬

科学出版社出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京九州迅驰传媒文化有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2017 年 1 月第 一 版 开本:B5 (720×1000)

2017 年 1 月第一次印刷 印张:19 1/2

字数:390 000

定价:98.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

序

基于地理有效教学的视角,地理教学需要研究的问题林林总总,浩如烟海。地理课堂学习动力是其中一个非常重要的亟待研究的问题,因为它是学生学习地理的逻辑起点(始动功能),也是维系学生持续地理学习过程的基础,还是走向学习型社会的品质要求。地理课堂学习动力影响甚至制约着地理课堂教学的效果。一般认为,学习是个体经验的获得及行为变化的过程,学生的地理学习是以地理课堂教学(学习)为基本形式、是在地理教师的引导下进行的学习。地理课堂教学是由教师、学生、地理教学目标、地理教学内容、地理教学方法、地理教学媒体、地理教学环境等多要素组成的复合系统,这些要素间密切联系并相互影响。地理课堂教学系统是一个多要素之间相互作用的运动系统,是学生成长的生命系统。由于历史的原因和多种因素的叠加,迄今为止,我国有关地理课堂学习动力的系统研究成果还十分鲜见。由户清丽所著的《地理课堂学习动力论》开拓了这一问题研究的视野,在一定程度上填补了这一领域研究的不足。作者在涉猎教育哲学、教育学、教育心理学、教育技术学、社会文化学、地理教育学、地理课程与教学论等的基础上,深入研究,形成了地理课堂学习动力理论体系的基本构架,提出了地理课堂学习动力的理论模型和优化设计的策略体系,发展和丰富了地理学科教学论,体现了许多特质,对地理课堂教学做出了有益的贡献。

第一,推进了地理课堂学习动力研究的理论发展。该书比较系统地回溯了地理课堂学习动力的历史发展,梳理了地理课堂学习动力研究的演进过程,概括了研究的基本特征、存在问题与发展趋势;从本体论角度提出了地理课堂学习动力系统的两大构件,即地理课堂学习动力源与动力机制;指出了地理课堂学习动力源是由“教师教”与“学生学”构成的“二维”张力场,揭示了主体适应是地理课堂学习动力机制,主体适应机制的动力策略及其运行原理;分析了不同专业化水平地理教师课堂学习动力系统的运行差异及其影响因素,为优化地理课堂学习动力系统找到切入点 and 突破口,并从方法论的角度对地理课堂学习动力系统进行优化设计,创设了中学地理课堂学习动力系统优化设计的一般范式。

第二,坚持了地理课堂学习动力研究的价值导向。地理学习动力与地理学习兴趣、动机、情绪、情感、意志、性格等因素有着密切联系,它们都对学生地理学习动力产生影响。该书较深入地阐明了地理课堂学习动力是推动学生积极从事地理学习活动的力量,是由师生主体间性动力与学生主体性动力汇聚而成的联合动力,是自主与协作、独立与交往、竞争与合作的对立统一过程,即地理课堂学习动力源是

由“教师教”与“学生学”构成“二维”张力场的“动力来源”形成观。这一价值导向不仅具有真实性、客观性和科学性,而且对于确保地理课堂教学的民主性和生成性,创建适度“紧张”的高效课堂,形成平等对话的地理课堂文化奠定了基础。

第三,坚持了地理课堂学习动力研究的问题导向。地理课堂学习动力论研究旨在通过对地理课堂学习动力的理论探讨与实践探索,提高地理课堂教学效益,进而促进学生地理认知与地理情意的全面和谐发展。围绕这一主题,该书以问题为导向,运用系统研究法、单元分析法、比较研究法、实证研究法等,从地理课堂学习动力系统的基本结构、地理课堂学习动力系统的变化与趋势、地理课堂学习动力系统的优化设计等方面进行了深入探讨,揭示了“早期求生阶段”的地理教师,其课堂学习动力源表现为“单点离散”结构,其动力策略不仅类型少,而且策略效能等级水平低;“关注教学情境阶段”的地理教师,其课堂学习动力源表现为“教师教”单翼结构,采用多种动力策略,但各策略的效能等级水平均比较低;“关注学生阶段”的地理教师,动力系统运行模式为互动生成型,动力策略已处于高水平运用状态,但存在动力策略整体设计能力薄弱,动力策略未做到“教”适应于“学”,动力策略实施技能匮乏等问题。

第四,坚持了地理课堂学习动力研究的实践导向。联系教学实践,提出解决地理课堂学习动力系统优化设计的策略是本书的重要组成和亮点所在。书中结合自然地理、人文地理和区域地理的知识形成过程和认知特点,分别论述了运用主体适应机制发掘主体间性动力、遵循内化原理激发主体性动力、坚持个性原则维持主体性动力、运用问题聚焦策略激活认知内驱力的策略与方法。地理课堂学习动力优化设计的一般范式为:首先进行“二维”张力场的张力状况分析,然后进行“三阶”结构的动力策略设计,最后进行动力系统与教学行为的整合设计。无疑,这些基于教学实践、事理结合的论述,能为优化地理课堂学习动力系统设计提供指导和借鉴。

户清丽是一位有着丰富教育理想、较强的地理教育教学研究能力和地理教育教学实践情怀的教师。她在华中师范大学刻苦攻读博士学位时就是一位有中学高级职称的教师,是一位有在中山大学求学的优秀女儿的母亲。我作为导师,每每对她能克服困难、孜孜追求、勤奋做事的学习风格和不断进取的求实精神而备感欣慰。相信该书的出版必将对地理课堂学习动力研究产生积极的推进作用。期盼更多的地理教育研究者和地理教学实践者关注地理课堂学习动力,使地理课堂充满生命活力,使有效的地理课堂成为现实!

李家清

华中师范大学教授

2016年11月

目 录

序

绪论	1
第一节 地理课堂学习动力:研究契机的到来	1
一、我国地理教学的一个基本问题	1
二、关涉我国地理课程的可持续发展	3
三、我国地理教学研究的薄弱地带	5
第二节 地理课堂学习动力的相关概念界定	6
一、地理课堂教学	6
二、地理课堂学习动力及其相关概念	10
本章小结	18
第一章 地理课堂学习动力论的理论诉求	20
第一节 地理课堂学习动力研究综述	20
一、国外研究	20
二、国内研究	27
三、研究述评	30
第二节 地理课堂学习动力论的支撑理论	33
一、关于地理课堂学习动力源	33
二、关于地理课堂学习动力机制	36
三、关于地理课堂学习动力的运行过程	39
第三节 地理课堂学习动力论的本质探究	42
一、地理课堂学习动力论的框架结构	42
二、地理课堂学习动力论的研究方法	43
三、地理课堂学习动力论的价值追求	46
本章小结	50
第二章 地理课堂学习动力源	52
第一节 “二维”张力场:地理课堂学习动力本源	52
一、地理课堂学习动力因素	52
二、地理课堂“二维”张力场的形成	60
三、“二维”张力场的动力学意义	69
第二节 地理课堂“二维”张力场的基本特征与主要类型	70

一、地理课堂“二维”张力场的基本特征	70
二、地理课堂“二维”张力场的主要类型	72
本章小结	79
第三章 地理课堂学习动力机制	80
第一节 主体适应:地理课堂学习动力机制	80
一、主体适应机制的理论阐释	80
二、主体适应机制的教学表征与动力结果	92
第二节 主体适应机制的动力策略	113
一、地理课堂学习动力策略的构建	113
二、地理课堂学习动力策略的效能标准	116
第三节 主体适应机制的运行过程	126
一、主体适应机制的“三阶”运行过程	126
二、主体适应机制的运行特征	131
本章小结	133
第四章 地理课堂学习动力系统的历史演进	135
第一节 “地理课堂学习动力系统历史演进”分析框架构建	135
一、研究目的	135
二、研究内容	135
三、研究思路	135
第二节 地理课堂学习动力系统历史演进审视	137
一、地理课堂学习动力系统应然层面的历史演进	137
二、地理课堂学习动力系统实然层面的历史演进	153
第三节 地理课堂学习动力系统历史演进的思考	159
一、地理课堂学习动力系统历史演进的基本特征	159
二、地理课堂学习动力系统历史演进存在的问题	161
本章小结	164
第五章 地理课堂学习动力运行现状审视	165
第一节 地理课堂学习动力运行现状初探	165
一、“地理课堂学习动力运行现状”框架构建	165
二、教学流程与师生互动行为分析	167
三、地理课堂学习动力运行差异	173
四、研究结论	178
第二节 地理课堂学习动力运行差异探因	179
一、“地理课堂学习动力运行差异调查”框架构建	179
二、调查结果统计与分析	180

三、调查结论	189
第三节 地理课堂学习动力策略实施思考	189
一、地理课堂学习动力策略实施差异	189
二、不同专业化发展阶段地理教师动力策略实施水平与存在问题	211
本章小结	215
第六章 地理课堂学习动力系统优化设计	216
第一节 地理课堂学习动力系统优化设计的基本思想	216
一、运用主体适应机制发掘主体间性动力	217
二、遵循内化原理激发主体性动力	219
三、坚持个性原则维持主体性动力	221
四、运用问题聚焦策略激活认知内驱力	224
第二节 地理课堂学习动力系统优化设计的一般范式	235
一、自然地理课堂学习动力系统优化设计:以“地球运动的地理意义”为例	235
二、人文地理课堂学习动力系统优化设计:以“人地关系思想的演变”为例	245
三、区域地理课堂学习动力系统优化设计:以“资源的跨区域调配”为例	251
本章小结	258
参考文献	260
附录	272
附录 1 高中地理“锋面与天气”教学案例	272
附录 2 中学地理课堂学习动力现状及其影响因素调查问卷	280
附录 3 “锋面与天气”同课异构教学实录	283
附录 4 “锋面与天气”同课异构师生互动行为统计	298
后记	300

绪 论

当被有效地教学时,地理学习使人着迷并启发人们。因此,确保学校地理教育的质量是各国政策制定者和教育领导者的基本责任。

——《地理教育国际宪章》

第一节 地理课堂学习动力:研究契机的到来

一、我国地理教学的一个基本问题

教学动力问题是教学论的一个基本问题^①,而课堂学习动力问题则是其中的核心问题。地理课堂学习动力既是学生学习地理的诱因,又是学生学习地理的结果之一。《地理教育国际宪章》指出:“地理在各个不同级别的教育中都可以成为长见识、增才干和促兴趣的科目,并有助于终身欣赏和理解这个世界。”^②回顾地理课程发展史,地理学科的出现,正是缘于人们对地球家园的好奇心与探索兴趣。最早使用“地理”一词的是公元前3世纪的希腊地理学家埃拉托色尼(Eratosthenes,约公元前273~前192)。古希腊、罗马人将自然界看作一个有机的整体——地球家园,根据自己的经历或他人经验,围绕“它在哪里?”“它是什么样子?”“它意味着什么?”等问题,展开“地球描述”,地理(geography)即“地球的描述”。随着15~17世纪的地理大发现和18~19世纪的产业革命,商业发展和交往联系不断扩大,新兴资产阶级主张课程应当适应现实生活,地理学在政治、经济、军事、科考、旅游等方面的意义与价值被充分发掘并利用。1632年,捷克教育家夸美纽斯首次在《大教学论》中专门论及了地理单独设科的意义和价值,并在国语学校和拉丁语学校增开地理等实用学科,让学生“学习宇宙学中最重要的事实”,从此,地理学科正式进驻中小学课程。

鸦片战争后,面对国势衰微、丧权失地的社会现实,晚清开明知识分子终于认识到西方帝国主义国家“坚船利炮”背后有着更精深的自然科学,并把症结归到了教育,地理知识所蕴藏的富国强兵功效首被发现。例如,李鸿章认为洋学“格致、测算、舆图”“皆有切于民生日用军器制作之原”^③。冯桂芬在《采西学议》中写道:“與

① 王本陆. 现代教学理论:探索与争鸣[M]. 合肥:安徽教育出版社,2007:109.

② 国际地理联合会地理教育委员会. 地理教育国际宪章[J]. 冯以泓,译. 地理学报,1993(4):289.

③ 中国史学会. 洋务运动(一)[M]. 上海:上海人民出版社,1961:54.

地书备列百国山川厄塞风土物产”“可资以授时”“可资以行水”“可资以治生”^①。1894年甲午战争惨败后,维新知识分子主张“开民智”而“自强”和“广才”,并认识到地理对于“开民智”的重要意义,如臧励稣在《新体中国地理》中指出:“凡人类生存,必须具有普通知识,而地理实为普通各科学之先导。”^②在富国强兵思想下,地理学科先后被我国民间和官方所接纳,1904年清政府颁布的《奏定学堂章程》,首次规定了在中小学开设地理课程,自此,地理学科正式进驻我国中小学课程。

我国地理课程自设置以来就非常关注课堂学习动力问题。早在1922年,地理教育家竺可桢先生在其《地理教学法之商榷》一文中就非常重视地理学习动力问题:“凡教地理者,须洞察儿童之能力,揣摩儿童之心理,而伸缩其所授之教材。”1923年出台的《初级中学地理课程纲要》是我国第一个内容较全面的地理课程纲要,其中在“内容和方法”条目中明确提出,“讨论的时候,宜鼓励学生自行解答,提起他们自动研究的兴趣。”^③此后,历次地理课程标准(教学大纲)基本上都在“教法要点”“地理教学中应注意事项”等条目提出了“培养学生学习地理的兴趣”“调动学生学习的主动性与积极性”^④等教学要求。特别值得注意的是,1986年颁布的《全日制中学地理教学大纲》中首次将学习动力问题从“教学方法要点”层面提升到“教学目的”层面,提出“培养他们学习地理的兴趣、爱好和独立吸取地理新知识的能力”。这意味着与学习动力有关的“学习兴趣”“爱好”和“地理学习能力”,不再仅仅被视为地理教学的必要手段和策略,而是上升到地理教学目的与归宿的高度,其教学地位与教学意义大为彰显。

我国基础教育地理新课程改革对学习行为的动力机制问题更是表现出史无前例的关照,课堂学习动力问题成为改革的核心问题之一。新课程地理教育观认为,接受地理知识是一个终身的过程,地理学除了要向学生传授基本的地理事实、概念、原理等知识外,更重要的是要培养学生的地理学习兴趣、学习能力和地理科学观念。“只有当学生真正爱学地理、会学地理了,他们才会把地理学习看做是一种精神享受与终身发展的需要。因此,那种过分依赖于书本以及教师讲授来学习地理的局面,不能再继续下去了!”^⑤地理新课程将“初步形成对地理的好奇心和学习地理的兴趣”^⑥“激发探究地理问题的兴趣和动机”^⑦置于初、高中课程目标的首位,

① 冯桂芬.校邠庐抗议[M].郑州:中州古籍出版社,1998:209-210.

② 杨尧.中国近现代中小学地理教育史[M].西安:陕西人民出版社,1991:64-65.

③ 课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编 地理卷[M].北京:人民教育出版社,2001:52.

④ 课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编 地理卷[M].北京:人民教育出版社,2001:56,60,65,72,77,82,86,92,112,159,248,293,316,391,458,506.

⑤ 陈澄,范杰.普通高中地理课程标准(实验)解读[M].南京:江苏教育出版社,2003:33.

⑥ 陈澄,范杰.全日制义务教育地理课程标准(实验稿)解读[M].武汉:湖北教育出版社,2002:79.

⑦ 陈澄,范杰.普通高中地理课程标准(实验)解读[M].南京:江苏教育出版社,2003:62.

与以往诸时期地理课程标准(教学大纲)仅在“教学方法”或“教学目的”条目对学习动力问题予以关注不同,初、高中地理课程标准在“课程理念”“课程目标”“实施建议”“评价建议”“教材编写建议”诸条目都对学习动力问题给予强调,课堂学习动力问题居于我国地理新课程教学的导向地位并具有终极价值,成为研究地理课堂学习行为和解决地理课堂学习动力不足问题的关键切入点。

二、关涉我国地理课程的可持续发展

课堂学习动力问题不仅是我国地理教学的一个基本问题,也是事关我国地理课程可持续发展的一个大问题。回溯我国中学地理教育史可知,我国地理课程地位长期处于不稳定状态,尤其是“教育革命”与“文化大革命”期间,我国初中地理教学中断了10年,高中地理教学中断了25年。“文化大革命”结束后,中学地理教育虽然随着改革开放的春风得以复兴,但是1993年高考科目取消地理,使得中学地理课、地理教师在一些学校领导及学生心目中的地位迅速下降,中学地理教育再次走入困境“到了近于崩溃的边缘”^①。2001年地理新课程改革,高中地理重新回归高考科目中,中学地理教学的宏观教学环境得到了极大改善,地理教学面貌焕然一新,然而,不可否认的是,地理学科本身具有的高度趣味性与地理学习兴趣培养的困难性,呈现明显的“冲突”态势^②。在本书伊始,不妨让我们先感受一下来自中学实践领域的真实声音。

声音一:

地理本身是充满兴趣的,但变成学校的科目就索然无味了,许多学生对地理很感兴趣,可地理又常常被学生列为不喜欢的学科。

——夏志芳,陈大路. 兴趣:地理宝库之门[J]. 中学地理教学参考,2008(Z1):1.

声音二:

在中国,很多地理专业的学生并非主动选择地理学专业,而是在高考志愿调配过程中被动进入这个专业,他们一般是带着迷惘和无奈开始大学的学习。

——蔡运龙,陈彦光,阙维民,等. 地理学:科学地位与社会功能[M]. 北京:科学出版社,2012:118.

声音三:

通过对中学生的广泛调查发现,在中学所有十二个学科中,中学生中最喜欢地理学科的只有2%,位列第十。最不喜欢地理学科的占了10%,位列第三。并且,随着年级的升高,中学生地理学习兴趣呈现下降趋势,八年级学生地理学习兴趣水

① 林培英. 目前我国中学地理教育面临的困境与机遇[J]. 中学地理教学参考,1994(9):6-9.

② 陈澄. 新编地理学习论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2006:147.

平低于七年级学生,这一趋势在高中阶段地理教育中更为突出。

——林崇德,中学生心理学[M],北京:中国轻工业出版社,2013:137.

“学生学习兴趣不浓、课堂气氛沉闷、教学效率低下等问题仍普遍存在于地理课堂教学中”^①。1904年以来我国中学地理课程周课时数变化见图1。

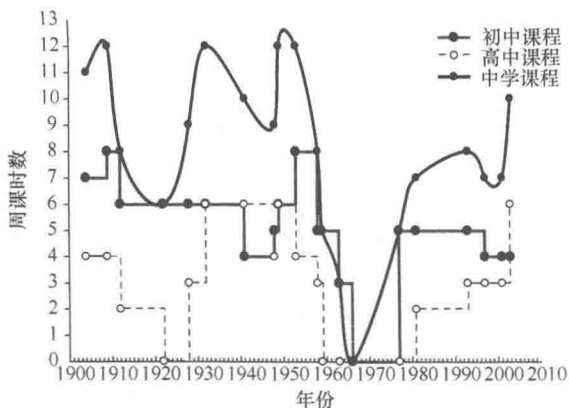


图1 1904年以来我国中学地理课程周课时数的变化

对于以上情形,大多数参与中学地理教学实践的教育工作者都会有所共鸣。我国地理课程之所以出现这种不稳定状态,除了国家政策因素和社会、家庭因素外,其深层原因还在于地理课堂教学效益低下与学生地理学习兴趣低落的恶性循环所致。正如林培英教授所言:“教师是如何教,学生是如何学的?高考后,学生头脑中大量的地理知识流向如何?若干年后,这些学生的地理知识还保留多少?他们在中学所受的地理教育,在其工作、学习、生活中有多少和有什么样的作用?”^②这一连串发问提醒我们,正是地理课堂教与学的本质问题没有搞清楚,才造成我国地理课堂学习动力不足与课堂教学效益低下的恶性循环,这个恶性循环又是我国地理课程地位不稳定的深层原因。夏志芳教授从三个方面分析了我国地理课堂学习动力不足的原因:一是教师照本宣科,讲解枯燥,脱离实际;二是教学要求过分强调知识记忆,对地理学习智力价值的挖掘严重不足;三是教学手段单一陈旧,学生不能直观感受丰富多彩、千变万化的地理事物^③。

作为一个从事中学地理教育多年的教师,作者有幸经历了“学地理→教地理→研究地理教育”的人生历程,经历了高中时代“八股式”地理教学带给我学习地理的枯燥与乏味,遭遇过刚大学毕业就因高考取消地理而经历的职业生涯波折与艰难,

① 李青霞. 基于 ARCS 模型的地理学习动机设计[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2009(6): 113.

② 林培英. 目前我国中学地理教育面临的困境与机遇[J]. 中学地理教学参考, 1994(9): 6-9.

③ 夏志芳, 陈大路. 兴趣: 地理宝库之门[J]. 中学地理教学参考, 2008(Z1): 1.

也真切体验到投身地理新课程改革浪潮的那种奔放与火热。然而,面对地理课堂依然是“教师厌教、学生厌学、效益低下”的现状,作者一度陷入迷茫、彷徨和追问中:为什么原本出于人们对地球家园的好奇心与探索兴趣才出现的地理今天反而沦为不喜欢学生不喜欢的学科?地理学科到底应该怎样教方可改变一贯的“考得多、讲得多、差生多、厌学多”的“苦知”映象,真正成为“有活力、有作用、有兴趣的科目”?这个问题就像一条大蛇缠绕着我、苦闷着我。长久的关注与思考,作者隐约感觉到其背后潜藏着一个无形无影却又气场强大的课堂学习动力问题。我开始关注课堂,洞察课堂学习动力问题。大量的课堂观察让我发现:尽管使用的教材完全相同,授课的班级也是学生状况基本相同的平行班,但不同教师的教学过程和教学效果却迥然有异,有的课堂学习动力十足,学生兴味盎然;有的课堂则学习动力低下,学生兴味索然。这不禁让我疑惑:地理课堂究竟存在着怎样一种动力系统在推动学生的学习?如果要想确保课堂学习动力十足,又该如何优化这个动力系统?

诚然,课堂是学生学习生活的主体场域,激发学习动力的首要场所就在课堂,如果课堂学习动力低下,不仅无法保证地理学习的效果,也不能实现中学地理为学生终身学习地理打基础的教育目的,这必然会影响到地理课程的可持续发展。在向“学习型社会”迈进的过程中,学校应进一步赋予学生学习的兴趣和乐趣、学会学习的能力以及对知识的好奇心^①。如果最初的教育提供了有助于终身继续在工作之中和工作之外学习的动力和基础,那么就可以认为这种教育是成功的^②。因此,地理课堂教学研究还是要回到“原点”,通过对课堂学习动力问题的探讨与解决,优化学生的课堂生存环境和活动方式,通过培养与发展学生终身学习地理的能力和意愿来保障我国地理课程的可持续发展。

三、我国地理教学研究的薄弱地带

学习动力问题不仅是我国地理教学的一个基本问题和大问题,也是我国地理教学研究的一个难题。迄今为止,地理课堂学习动力问题研究还非常薄弱,尤其缺乏系统深入的专门研究。这不仅是由于地理教学涉及课堂学习的宏观动力、中观动力与微观动力诸方面因素以及之间错综复杂的交互作用,更在于我国地理教学研究对课堂学习动力问题缺乏足够的重视。查阅1980年以来地理教学文献可知,地理教学论著中,只有《地理学科教育学》《地理教学论》《地理学习论》《地理教育学》等几部论著涉及课堂学习动力问题。一些探讨地理课堂学习动力的教学论文则多局限于探讨个体动机的情感需要,而忽视动机的认知需要和社会需要;虽然关注动机策略的选择,却未指出如何在教学的不同阶段运用这些动机策略,缺乏对课

① 联合国教科文组织总部中文科. 教育—财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社,2008:8.

② 联合国教科文组织总部中文科. 教育—财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社,2008:78.

堂学习动力问题深层次的理论探讨与逻辑追问。

课堂学习动力问题之所以成为我国地理教学研究的一个薄弱地带,一方面是由于我国地理课程与教学至今仍未形成成熟的概念与原理体系,学科特色不鲜明,学科地位低下,对实际教学影响小^①;另一方面是随着改革开放以来西方教育学、心理学理论的蜂拥而至,地理课堂教学在不断汲取其营养以完善提升自我的同时,也出现了逻辑起点的迷失,导致地理课堂教学研究出现了两极化倾向:有的热衷于跟随在一般教育理论的“论题”“热点”后进行跟风研究,简单照搬和套用“自主学习、合作交流、问题探究”的一般教学流程与策略,却没有着眼地理学科自身的逻辑;有的则固步自封,仍埋头于地理学科自身的科学逻辑,不屑关照学生的生活世界与心理世界,这客观上造成我国地理课堂学习动力问题既缺乏系统的理论探讨,也缺少深入的实践研究。

中学地理课程改革的成败取决于课堂教学,取决于课堂教学研究。地理科学逻辑关照“地理教育”的“地理”视角,教育科学逻辑则关照“地理教育”的“教育”视角,两者是有机结合相互渗透的统一关系,而不是厚此薄彼、分庭抗礼的对立关系。本书将社会文化学理论、辩证唯物主义矛盾论、动力心理学、复杂适应系统理论等教育科学理论与地理课程与教学论进行了整合统一,以相关理论为指导,围绕地理课堂学习动力源、动力机制、动力运行、动力策略等基本问题,对地理课堂学习动力问题进行理论探讨与实践探索,有助于地理教学论研究领域的拓展与深入,扩展和延伸我国中学地理教育研究的领域与视野。

第二节 地理课堂学习动力的相关概念界定

一、地理课堂教学

(一) 教学

教学处于学校教育工作的中心地位,课堂学习动力发生并运行于课堂教学过程中,因而教学的概念界定能够反映一定时代人们对教学这一现象的本质性把握,规范地理课堂学习动力论特定的研究取向和实践理念。

1. “教学”的语义分析

按字义看,教学就是既有教又有学,但是日常生活中,人们对教学的理解却只是联想到教师的活动,而很少想到它与学生也有着密切的关系。探讨“教学”概念,要从汉语语境与西方语境两方面论起。

^① 袁孝亭. 基于地理思想方法的地理课程与教学研究[J]. 课程·教材·教法, 2010(7): 82.

汉语语境中的“教学”大体上经历了五个阶段:一是教学即学习。这个释义来自《商书·兑命》的“教學半”。孔颖达的解释是:“上学为教,音 xiào;下学者,学习也。言教人乃是益己学之半也。”意指通过教人而学,提高自己。《学记》曾引用它作为“教学相长”的经典依据:“是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰教学相长也。”^①二是教学即教授。在清末“废科举兴学堂”背景下,由日本引进的赫尔巴特“五段教学法”对我国教学产生了深远影响,人们开始重视教师的教并研究“怎样教”,与之相对应的“教授”一词广为流传,这样“教学”的语义自然就演变为“教授”。三是教学即教学生学。从美国学成归国的陶行知,受导师杜威“学生中心”课程思想的影响,对于当时“先生只管教,学生只管受教”的状况极为不满,而极力主张把“教授”改为“教学”,这样“教学”就有了第三种语义,即“教学生学”。四是教学即教师的教与学生的学。这是我国教学在建国后由“学西方”转向“仿苏联”教学思潮下出现的第四种语义。苏联教育家凯洛夫将“教学”定义为“教学过程一方面包括教师的活动(教),同时也包括学生的活动(学),教和学是同一过程的两个方面,彼此不可分割地联系着”^②。受其影响,我国的教育学或教学论中关于教学的概念大多这样来解释。五是教学即教师教导学生学习^③。现代教学论认为“导学”是教的最本质的行为,与学生的行为“学习”相对应,教师的行为是“教导”,教与学的关系可描述为:教是促进学生能动而有效地学的手段(条件),学生能动、有效的学是教师教的目的(本体)^④。

英语语境中与教学有关的词汇有 teach、instruct、learn 等。Teach 的含义是“教、讲授、教授、教导、训练”^⑤,instruct 的含义是“教授、传授、告知”等^⑥,learn 用以指学生的行为,基本含义为“学、学习、学到、学会”^⑦。有时也会在一些英文文献中见到 teaching-learning 一词,这一合成词与我国通常所理解的教学(既包括教又包括学)形式基本等同。可见,英语世界中的“教”和“学”是两种相对独立的行为,前者是指教师的行为,对应 teach、instruct 两个词汇,后者是指学生的行为,对应 learn 这一词汇,人们一般是将教师的教导行为与学生的学习行为分开进行研究,并从促进、帮助学生学习的角度来理解教导的本质。

梳理“教学”在汉语语境和英语语境中的语义发展,可以看出中西方关于“教学”的理解日趋一致,大体可概括为如下两点基本含义:一是教学是由教导和学习

① 高时良. 学记评注[M]. 北京:人民教育出版社,1982:15.

② 凯洛夫. 教育学[M]. 陈侠,译. 北京:人民教育出版社,1957:130.

③ 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985:88-89;李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1991:2;顾明远. 教育大辞典[Z]. 上海:上海教育出版社,1990:178.

④ 陈佑清. 教学论新编[M]. 北京:人民教育出版社,2011:12.

⑤ 霍恩比. 牛津高级英汉双解词典[Z]. 石孝殊,等,译. 北京:商务印书馆,2004:1811.

⑥ 霍恩比. 牛津高级英汉双解词典[Z]. 石孝殊,等,译. 北京:商务印书馆,2004:916.

⑦ 霍恩比. 牛津高级英汉双解词典[Z]. 石孝殊,等,译. 北京:商务印书馆,2004:993.

构成的一个复合词。这首先说明教学本身不可分割,教为学而存在,学又要靠教来引导;同时,教与学之间的这种密切关联并不能否定它们之间的相对独立性,与学生的行为“学习”相对应,教师的行为是“教导”,教的本质是导学,即以导的方式教学生学习。二是教学是描述教导与学习之间关系的概念。教与学两者之间不是平行相加的关系,或者平行主体之间的合作关系,而是“条件性活动”与“目的性活动”之间的关系,即教是促进学生能动而有效地学的手段(条件),学生能动、有效地学是教师教的目的(本体)。教与学之间需要建立协调统一的关系,以促进学生自主、能动、有效地学习和发展。

2. “教学”的界定

基于上述关于“教学”的语义分析,作者认为,对于教学的界定,需要结合教学的形式、内容和目的进行。从形式上考虑,教学是在一定的时空环境下由“教师教”与“学生学”构成的复杂活动;从目的上考虑,教学在于促进学生的全面发展;从内容上看,教学的对象不能仅仅局限于书本知识,而是一切对学生发展具有价值的发展资源。这样,教学可界定为:教学是指在一定的时空环境下,教师教导学生学习各种发展资源,以促进学生全面发展的复杂活动。

(二) 地理课堂教学

地理属于“基础教育的基本学科之一”^①,具有区域性、综合性、思想性、生活性、实践性等基本特征^②,在培养学生全面发展的整体素质中起着无可替代的作用。统观改革开放以来我国地理教学论关于地理课堂教学本质的认识,大致经历了地理课堂教学“传授说”“发展说”“层次类型说”“特殊认识说”“认识-发展说”等阶段^③。

1. 基本内涵

(1) 传授说。传授说认为地理课堂教学就是知识经验的传递过程。如褚亚平《中学地理教学法》(1981)就将地理课堂教学定义为“由地理教师向学生传授地理基础知识、培养地理基本技能、启迪学生智力、培养学生能力和进行思想政治教育”^④。王毓梅《中学地理教学法》(1983)也认为地理课堂教学是“地理教师把教学大纲所规定的地理知识和技能传授给学生,保证他们能够巩固消化,并能应用到实践中去”。传授说是对“文化大革命”期间轻视教育、歧视知识、人才“左倾”发展错

① 陈尔寿. 高中重设地理课的时代意义[J]. 人民教育, 1984(3): 31.

② 陈澄, 林培英. 地理课程标准修订说明[J]. 基础教育课程, 2012(Z1): 101.

③ 户清丽, 李家清. 改革开放 30 年我国地理教学论发展的回顾与展望[J]. 地理教育, 2011(10): 5.

④ 褚亚平, 曹琦, 周靖馨. 中学地理教学法[M]. 北京: 人民教育出版社, 1981: 22.

误倾向^①的有效纠正,使我国地理教学得以迅速步入健康发展的轨道。但是从教师角度看待教学,强调“教师、教材、教学指导”的地理教学论意义,却忽视学在教学概念中作为与教等价义项的逻辑意义,抹煞了学生在教学论中作为目的主体的本体论地位^②,因而并未能全面、深刻地把握地理课堂教学的本质。

(2) 发展说。发展说是 20 世纪 80 年代中期以来素质教育的核心思想,意指地理课堂教学过程是促进学生发展的过程。如刁传芳在《中学地理教学法》(1988)中,将地理课堂教学界定为“保证实现国家对中学地理教育的基本要求,促进全体学生多方面的发展”。发展说较根本的抓住了教学在于“人的发展”的教学本质,认识到教学是对人的发展做出价值选择、价值指向或价值限定的活动,对于纠正当时愈演愈烈的应试教育问题,强调人的主体精神、创新能力和个性发展具有鲜明的导向作用。

(3) 层次类型说。层次类型说认为地理课堂教学过程是一个多层次多类型的结构,主张用系统论的观点,从整体性和全过程上对教学过程的各个侧面进行综合系统的分析。如褚亚平等著的《地理教育学》(1992)中提出“学科教育的教学,需要建立在完整的、系统的学科教育科学概念的基础上”,认为地理学科教学是一个由人、条件、教学过程(结构和环节)诸要素相互作用以完成统一教学目的的教育系统^③,并将教学系统作为该系统的一级概念,教学过程作为二级概念,教学过程又由一系列下位要素概念组成。关注教学过程多层次、多类型、多序列、多矛盾的结构,有益于充分认识地理教学过程的丰富性、复杂性和多维视角性,从而全面理解与把握地理教育的育人之道。

(4) 特殊认识说。特殊认识说认为地理课堂教学本质是一种特殊的认识过程,强调教学过程在于学生个体的认识,是间接性的、有领导的、有教育性的^④。这是由我国教学论专家王策三提出的,也是截至目前最有影响、认同者最多的教学本质观。陈澄主编的《地理教学论》(1999)借鉴了该学说,将地理课堂教学过程界定为“一种特殊的认识过程,是地理教师的‘教’和学生的‘学’相结合、相互作用的统一的活动过程”。

(5) 认识-发展说。新世纪地理课程既考虑到教学是教师引导下的教师和学生共同参与的特殊认识活动,也认识到教学是学生个性全面和谐发展的过程,将认识-发展说作为地理课堂教学的基本内涵。如李家清《新理念地理教学论》(2009)认为“地理教学过程不仅仅是一个认识过程,更重要的是促进能力与个性发展的过

① 王炳照,阎国华. 中国教育思想通史(第八卷)[M]. 湖南:湖南教育出版社,1994:264.

② 李定仁,徐继存. 教学论研究二十年[M]. 北京:人民教育出版社,2001:67.

③ 褚亚平,林培英,等. 地理教育学[M]. 上海:上海教育出版社,1992:33.

④ 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,2005:114-130.