

基础教育课程改革专题研究丛书

课堂决策

——中学教师课堂教学 行为及案例透视

林培英 著

高等教育出版社

内容提要

本书共分为五篇,内容包括对下列问题的讨论:学生学习的个人意义,课堂教学追求过程和追求结果的不同行为,如何就课堂教学问题作系统思考,什么是教师的风格与权利以及教师教学行为的学校背景。本书内容结构和写作方法新颖,采用案例研究和与读者对话的写作方式探讨基础教育课程改革背景下的教师课堂教学行为问题,既有一定数量的课堂教学实例分析,又力图从价值观的角度反映作者对课堂教学的认识。本书既可作为中学各科教师反思自己课堂教学行为的参考读物,又可作为教学研究工作、课程与教学论专业研究生进行课堂教学研究的参考用书。

图书在版编目(CIP)数据

课堂决策——中学教师课堂教学行为及案例透视/林培英著. —北京:高等教育出版社,2004.12
(基础教育课程改革专题研究丛书)

ISBN 7-04-015896-5

I. 课... II. 林... III. 课堂教学-教学研究-中学
IV. G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 116294 号

出版发行	高等教育出版社	购书热线	010-64054588
社 址	北京市西城区德外大街 4 号	免费咨询	800-810-0598
邮政编码	100011	网 址	http://www.hep.edu.cn
总 机	010-58581000		http://www.hep.com.cn
经 销	新华书店北京发行所		
印 刷			
开 本	787×960 1/16	版 次	年 月第 1 版
印 张	12.25	印 次	年 月第 次印刷
字 数	210 000	定 价	15.80 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号:15896-00

策划编辑 张忠月
责任编辑 张 然
封面设计 刘晓翔
责任绘图 杜晓丹
版式设计 范晓红
责任校对 尤 静
责任印制

作者简介

林培英,教育学博士。现任首都师范大学资源环境与旅游学院及基础教育课程研究中心教授、硕士生导师,国家基础教育课程改革地理课程标准研制组核心成员,并兼任中国教育学会地理教学专业委员会副理事长、北京市地理教学研究会理事长等职务。主要研究方向为地理课程与教学论、信息技术与地理教学,其他研究兴趣有教师教育和环境教育等。主持或参与教育部和北京市多项教育科研项目,发表论文多篇。

总序

自 2001 年 6 月教育部正式颁发《基础教育课程改革纲要(试行)》，一场全国规模的课程改革便拉开了序幕。随着改革的逐年推进，越来越多的学校卷入其中。2004 年秋，在义务教育阶段课程改革的基础上，国家进一步推出了高中课程改革实验方案，并首先在四个实验区开展实验。

此次课程改革是在放眼国际、迎接新世纪挑战的背景下由政府启动的。在一些课程和教育理论专家的参与之下，课程改革吸收了国外许多国家在课程改革方面的有益经验，也吸取了我国部分地区及其先锋学校在课程改革上的成就，并在此基础上提出了一套全新的改革目标和课程计划。由于绝大多数一线教育工作者对课程改革的国际背景并不熟悉，对部分地区的先驱性的实验也不太了解，因此，他们对课程改革提出的一些新名词、新概念、新理念、新政策、新方法等感到困惑和迷茫，在改革的实践中，他们对自己到底怎么做才能更好地体现课程改革的理念有时甚至感到不知所措。他们需要理论的指导，特别是需要能够结合他们实际的理论指导和帮助。

正是从广大教育工作者的这一需要出发，本丛书拟就他们普遍感到困惑的一些难点问题集中展开研究，并力图从学校的实际出发来探讨这些问题，以期帮助他们形成新的课程观念，转变教育教学行为，更好地参与到课程改革之中，并在课程改革的过程中获得专业的成长。

另外，本丛书的选题还基于这样的假设：课程改革方案赖以确立的理论基础同样也需要在课程改革的实践中得到更为合乎实践的阐释和完善，同样也需要经受实践的检验和批判，接受实践的证实或证伪。为此，我们试图结合参与丛书编写的作者们的研究专长，选择一些我们认为不仅令实践工作者感到困惑，同时也需要理论工作者进一步探讨的问题进行专题研究。

与目前市场上其他有关基础教育课程改革研究的丛书相比,本丛书试图在以下几个方面作出自己的独特贡献。

首先,本丛书针对理论研究者 and 实践工作者共同关注并渴望获得更好理解的改革难点问题展开研究,如:学校究竟如何实施国家课程,如何开发、实施校本化课程,研究性学习为什么让教师们越学越不知道是什么和怎么教,社会科、科学课程这类综合课程到底由谁来教,它们与其他分科课程之间的关系究竟是什么,等等。我们不敢说通过一套丛书的撰写就可以使这些难点问题不再成为难点,但我们希望本丛书的研究能够增进理论和实践工作者对这些问题的共同理解。

其次,本丛书是对基础教育课程改革进行的专题研究,试图对一些基础的理论问题进行一些梳理和反思。因此,它不同于市场上众多的有关课程改革纲要的全面系统的解读,也不同于众多普及性的教师培训读本。本丛书重在对一些流行的观点和做法做出理论的反思和批判,并在此基础上提出可操作性的方法和策略。我们希望我们的一些追思和疑问能够帮助一线的教育工作者反思自己的观念和行为,能够激发更多的学者进行更深入的研究。

最后,本丛书在“叙事”的结构和方式上,力图贴近教师日常语言和生活,尽量选用一些典型、鲜活的案例来说明问题,同时还注意从教师撰写的教学案例中发现教师们的教学创意、困惑和苦恼,从而有针对性地阐发理论,以达成作者与教师“主体间”的对话和理解。当然,在尊重作者的写作风格的原则之下,各本书在保持丛书总体特色的基础上可以自成风格。

课程改革的诸多问题不仅给教育理论研究者提出了挑战,而且也提供了难得的机遇。可以说,这是我们学习、反思、研究、思考、对话的最好时机。首都师范大学课程与教学论学科作为北京市“十五”重点建设学科尚处于建设之中,教育部首都师范大学基础教育课程研究中心作为教育部推进课程改革的重要研究基地之一刚刚成立不久,我们迫切需要兄弟院校的学长及同仁的大力扶持和指教。在此,我们意欲将此丛书的编写形成一个开放的体系,首期推出的几个专题意在抛砖引玉。我们真诚地希望并倡议学界同仁的批判和参与。

最后,我们还想借此机会向高等教育出版社为丛书的设计及前期书稿的出版所付出的热诚和努力表示衷心的感谢。

首都师范大学基础教育课程研究中心

张景斌 徐玉珍

2004年6月

前言

撰写本书的目的是通过对中学教师课堂教学行为及案例的分析,探讨目前课堂教学体制下教学现象的形成和影响因素,讨论在课程改革的背景下中学课堂教学的改进问题。

—

案例研究是撰写本书的主要基础。关于“案例”一词,不论在学术界还是在教师中间,人们对它的理解和用法各不相同,因而存在都标明是“案例”却在内容和形式上有很大差异的作品。为了读者理解本书的方便,这里需要界定一下本书所用“案例”的含义。

郑金洲在他根据国外资料编写的《案例教学指南》一书中将案例定义为:“案例是一个实际情境的描述,在这个情境中,包含有一个或多个疑难问题,同时也可能包含有解决这些问题的方法。”在同一本书中,他转引了理查特关于教学案例的定义:“教学案例描述的是教学实践。它以丰富的叙述形式,向人们展示了一些包含有教师和学生的典型行为、思想、感情在内的故事。”不少国外研究者对“案例(case)”的描述都与“故事”有关。本书对“教学案例”的定义与上述研究者表述的基本一致,是指由教师撰写,或由研究人员与教师共同撰写的叙述性的教学实践记录。这种“实践记录”不仅记录下发生在课堂上的一系列事件,而且记录下教师当时内心感受的变化。“叙述性”是指以一种类似“讲故事”的方式呈现教学事件,以便使读者清楚地了解教学事件发生的背景和经过,案例主角面临的问题和困惑,对这些问题的思考,解决的方法,解决的效果,甚至可以包括尚未解决的问题等。具体到某一个案例,也许不能面面俱到,但必须要有一定的情境,要有教师遇到的问题或困惑以及对这些问题的思考和解决方法等。

案例是教师展现自己教学成果的方式之一。在各种教学成果形式中,人们容易混淆的是“教案”与“案例”。二者的区别在于:教案只是教师教学设计的结果,而案例则同时反映了教师教学设计或课堂教学实践的真实过程。

本书中的案例与教学经验总结也有区别,很多教学经验只是介绍教师的某种教学方法的实施程序及达到的良好效果,一般不反映实施过程中教师遇到的问题、挫折、失败等。案例则更突出教师在这些方面的独特经历。所以,凡是只是简单地介绍如何“做”的文章,我们都作为“实例”,而不作为“案例”来使用。

总之,本书中的案例有如下特征:

- 是一个教学故事(事例)的讲述;
- 有比较完整的情境和背景、情节和冲突、对问题的思考和解决过程;
- 叙述具体、特殊;
- 揭示教师或学生的内心世界,如情感、态度、动机、需要等。

我们认为,只有具有上述特征的案例,才有助于我们更深刻地理解和分析教师的课堂教学行为,进而揭示课堂教学更深层次的东西。

目前对教育案例的使用主要有两个途径。一是为阐述教育理论提供实际材料,即先以某种教育理论体系为核心建立论述的框架结构,再围绕这个核心搜集和遴选能够很好证明这种理论的案例。二是出版案例集,直接为教师提供替代性的教学体验。案例集一般以案例的呈现为主,通常编者会对这些案例逐个进行评析。评析的方法大都是直接对案例中教师的做法进行评价,如教师的哪种做法反映了什么样的新课程理念。案例集的任务主要是传播被倡导的教育教学行为,因此所选案例几乎都是正面的、成功的。

本书与已有教学案例书籍的不同主要表现在以下三个方面。第一,关注发生在课堂上的真实教学行为。本书将案例的使用作为一种教育研究的方法,而不单纯作为某种理论的特殊实例。所以,在选择案例或指导教师撰写案例时,没有事先限定框框,即没有对教师撰写的主题提出过多具体的要求。我们的唯一要求是:写出认为对自己和自己的学生有重要意义的教学事件和经历。我们的基本假设是:如果教师按照这个要求去做,而且如果他(她)撰写的是真实发生的事件,对众多教师案例的分析,就有可能让我们真正了解在日复一日的教学中,什么是教师最关心、最感困惑的事情,什么是发生在我国中学课堂上的真实过程。这种分析将构成本书研究的基础。

第二,关注教学中的问题探讨。尽管读者可以从本书中获得相当数量的经验,但介绍教师课堂教学的成功经验不是本书写作的初衷。所以在原创案例和选择案例时,本书没有对教师的资格,如职称、教学年限、教学成就等外在指标做出限定,任何教师都可以撰写。本书只选择那些对了解课堂教学的真实状况和

教师的真实心态有意义的案例,所以您会在书中看到很多年青教师,甚至是实习教师撰写的案例。由于课堂本身就是教师不断成长的地方,教学中的失误不可避免,所以我们也没有刻意避讳暴露教师教学失误或困惑的案例。有些案例虽然不能从正面为您提供经验,但分析这些案例,有助于我们深入了解课堂教学的实际,所以也可以从另外的视角为您提供有益的借鉴。

第三,试图表达作者对课堂教学行为的价值判断。本书尝试用与读者对话的方式去共同探求案例背后更深层次的东西,例如,教师为什么会这么想,为什么会这么做,如何做更好等,而不是对案例进行简单的理论解释或提升。

本书没有打算对教师课堂教学行为进行统计学上的研究。书中的案例也不是用来得出有关中学教师课堂教学行为的一般结论的。因为只用一两个案例就得出关于某些问题的一般结论相当危险。关于使用案例研究课堂教师教学行为的意义,我们是从另外一个角度理解的。虽然课堂教学存在着一般规律,但教学的性质决定了每个具体教学情境都是独特的。特别是对学生来说,他永远只有一次面对这种教学情境的机会。因此,即使某个教学行为或教学现象似乎不具有普遍意义,但对经历这个过程的学生来说,却是无法替代的,是有绝对意义的。所以,研究任何一个教师教学行为的变化和结果,从教育学的角度来说,都是有意义的。

本书的案例来源主要有三个方面。第一个方面是作者为研究生、教育硕士上课时,因教学需要要求学员撰写的案例。第二个方面是我们在做《教师教育教学案例库建设和案例应用研究》课题中,由项目学校生成和由首都师范大学师范生撰写的案例。这两方面的案例基本属于原创案例。第三个方面是已出版的书刊和网站上正式发表的案例。这些案例在发表时,大部分都有相应的案例评析。引用这样的案例,是想从不同于原评析者的角度进行分析,进而提出我们自己的看法。这样的案例数量较少,在引用时,大都在形式上做了重新编辑或删减。还有个别案例来自其他地方。在案例的署名问题上,为保护案例作者的“形象权”,我们有选择地注出作者的真实姓名和学校,其他作者的真实姓名和学校则被隐去。案例中的学生名字全部为化名。书中原始案例的使用都征得了原作者的同意。

这本书不是案例集,而是尝试使用案例的方式进行课堂教学行为研究著作。为了研究的需要,我们将一部分案例改为第三人称的叙述方式,有些案例则被划分成几部分使用。

关于案例的真实性。如果案例反映的情境和问题不真实,基于案例的研究将毫无意义。我们从以下几个方面看待书中所用案例的真实性问题。

首先,所有案例都来自教师的直接经历。虽然为了本书的需要,我们将一些

案例做了一些技术上的处理,但案例的情境都是真实的。

其次,如何断定案例情境的真实?根据我们自己多年的教学经验和撰写教学案例的体会,如果教师自己没有经历过那样的情境,没有产生过那样的感受,是很难杜撰出看似真实的案例的。当然,我们无法保证案例中的每句话都完全真实。事实上,这也是不可能的。案例是在教学结束后反思的基础上形成的。当教师撰写教学案例时,他(她)已经与自己经历过的教学有了一段距离,不可能保持绝对的真实。从研究的角度看,也不需要案例绝对的真实,只要总体和关键环节是真实的就可以了。

第三,我们曾利用上课、座谈、访谈、聊天等方式,将本书中使用的部分案例展现给教师,听取他们的反映。教师对这些案例的反映大都是认同的。经常发生这样的情况,刚一展示某个案例,教师们就迫不及待地说,这种现象我们遇到的太多了,接着,就会给我们讲述发生在他们身上的类似故事。

除了教学案例外,本书还使用了其他形式的素材,如对话、课堂实录、教学经验体会等。选取这些素材的标准与选择案例是相同的。

二

本书取名为“课堂决策”,也是我们对课堂教师教学行为的一种理解。课堂中的教师很多时候都是在“决策”,每一个教师都是课堂上的“决策者”。教师的“决策”由两大部分组成,一部分是课前的“决策”,包括制定教学目标,准备教学材料,选择教学方法,编制评价作业等。另一部分是课上“决策”。课堂并非只是一个将课前计划原封不动实施的地方,需要教师根据学生学习的情况和临时出现的问题随时进行调整,这里就不可避免出现决策过程。

决策过程本质上是个选择的过程。教师在课堂上根据学生提出的问题安排下一步的教学,实际就是选择了“改变教学计划”而放弃了“严格按既定计划执行”;教师决定组织一次课堂讨论而不用自己轻车熟路的讲授,实际就是选择了“改变自己的教学行为”而放弃“固守习惯”。教师课堂上的每一次决策,都是一次教育教学价值的判断过程。当教师选择使用某个教学材料时,他一定认为这个教学材料对学生学习更有好处;当教师放弃对学生错误地“严厉指责”而采用“因势利导”的方法时,他也一定认为后者比前者对改变学生更为有效。

每一个看似简单的决策,其背后都蕴涵着丰富的内容。课堂决策需要教师的教育智慧和教育机智。教师潜在的教学思想、经济学中的“交替原理”、系统思考的原理等都会在课堂决策中起作用。课堂决策是在教师平衡各种内外因素、权衡各种利弊的前提下做出的,这个过程教师可能是有意的,也可能并没有清楚地意识到。

只有当面对问题或困惑时才需要决策。因此从教师对自己教学行为的描述中,我们可以看到教师日常教学中经常会遇到的问题以及什么是他们最关注的事情,他们遇到问题时是如何思考和决策的。我们会和教师一起讨论这种决策背后的潜在思想是什么,讨论如何认识自己的决策过程并加以改进。读者可以将自己的决策过程与别人做比较,从中提高自己分析判断教学事物的能力。

综上所述,课堂决策是一个评价可供选择的方法和从中选择一种行动去解决课堂教学问题的过程。所有的决策都包括观察、比较和评价。

决策过程存在于课堂教学的方方面面。本书尝试从课堂决策的角度分析教师课堂中的教学行为,尝试理解教师为什么会做出这样或那样的决策。读者可以从书中读出我们考虑和分析问题的思路。但本书没有试图提供课堂决策的“药方”,也没有对教师课堂教学行为规范做系统的描述,这些不是本书的写作目的。市场上已经有这类的书籍出版,可供教师选择参考。

三

我们根据所掌握的案例及其他素材反映的教学行为特点,将本书分为五篇。第一篇讨论学习的个人意义;第二篇讨论学习过程与学习结果的关系;第三篇讨论如何系统地思考案例中反映出来的问题;第四篇讨论教师的教学风格和权利。实际上这四个部分的内容是交互在一起,无法明确划分开来的。严格地说,几乎所有教学行为都可以揭示课堂学习的个人意义;所有教师成功的教学都是不断完善自己的结果;每部分的讨论都在从不同角度显示系统思考的重要性;在很多案例或教学经验中都隐含着独特的教师风格。因此,书中篇目的划分是相对的,不过是为了理解问题方便而已。

第五篇的内容似乎不属于教师课堂教学行为的范畴。但作为教师工作和成长基地的学校,无疑是教师课堂教学行为形成的最直接和最有影响的因素。我们看到的大部分有关教学行为的案例集,都较少直接涉及教师所在学校的情况。我们认为,理解教师课堂教学行为的最理想的途径之一,就是了解教师所在学校为教师提供了什么,了解教师的教学行为与学校文化是如何互动的。本书中有不少案例来自深圳市翠园中学初中部,该校教师对课程改革的一些理解也以各种形式在书中有所反映。我们在最后一篇提供该校学校文化建设的部分经验,是为了帮助读者理解翠园中学初中部教师成长的背景。这样的编排方式可能对阅读不太方便,但为了整本书体例的完整,还是单独作为一篇放在全书的最后。

全书由林培英执笔。深圳市翠园中学主持初中部工作的副校长刘荣青参与了第五单元的写作和对本书其他一些内容的讨论,并提供了来自翠园中学初中部的第一手资料。

本书反映的是作者自己对课堂教学和教师教学行为的基本观点。这些观点是通过分析教学案例和其他素材得出的。我们十分感谢允许本书使用他们的教学案例和其他素材的中学教师,感谢其他研究者已经做过的相关工作,我们的成果是在前人工作基础之上完成的。引用的已发表文章和案例都在书中标明了出处。最后,衷心感谢高等教育出版社的张忠月女士和张然女士,她们的辛勤工作使本书得以顺利出版。

作 者

2004年6月

目录

第1篇 学习的个人意义/1

一、课堂冲突背后的意义/3

不同的视角/4 看不见的原因/5 个人意义/6

个人意义创建的困难/9

二、课堂上的意外/12

改变授课计划/13 来自学生的挑战/14 审视“意外”/17

顺应变化/21 教育时机/22

三、因材施教/24

谁更需要这样的教学？/24 加大还是缩小差距？/27

“因材施教”的困难/29 普遍的心态/35

第2篇 追求过程与追求结果/37

一、有效的合作与交流/38

提问的目的/38 合作与交流的意义/41 讨论的基础/49

不可或缺的资料/52

二、情境的真实与假设/54

情境中的体验/55 真情境与假情境/58 真情境的利用/61

教学情境的风险/63

三、“综合教学”的立意/65

一堂课中的任务驱动/65 “主题”下的多学科“综合”/69

单一学科教学中的“综合”/72

四、“公开课”前的思考/76

我该如何上出新意？/76 不断调整的过程/79

第3篇 系统思考/85

一、寻找根本问题/86

课堂上的发言/86 “一节课”的局限/93 教学中的两难情境/95

二、课堂效率/97

教学中的信息量/98 归纳法和演绎法/101 不放心学生/104

“问题的复杂化”/107

三、45 分钟的用途/116

课内外功能的转换/116 课堂环境的特点/119

四、改善教学行为/122

找出问题所在/123 改变思路/125 从别人的“过失”中学习/128

教学相长/130 精益求精/135

第4篇 教师的风格与权利/139

一、教师的教学风格/140

不寻常的语文课/140 自然的教学/142 改变教学风格/147

二、教师的权利/150

应该怎样讲? /151 教师的选择权/154 教师权利的有限性/156

被尊重的权利/158

第5篇 教师教学行为的学校背景/161

一、培养教师自我发展能力/162

自助式自主培训/162 校园里的“名师杯”/166

二、个人学习与团队学习/168

科组基金/168 “十字备课”/171

参考文献/178

后记/180

第1篇

学习的个人意义

- 课堂冲突背后的意义
- 课堂上的意外
- 因材施教

2003年上半年发生的SARS对我国经济发展和人们日常生活产生了巨大的影响。事后在回顾那段时间个人的感受时发现,虽然人们都曾一度同样地不知所措,但SARS发生过程中的每一个信息对不同的个人来说,一定有着不同的意义。我们把这种个人体验发生的过程列成表1-1,用来说明就一个具体的人来说,SARS的个人意义是如何形成的。

表1-1 SARS对一个北京人个人意义的形成

时 间	信息来源	一个北京人的个人行为	个人意义
2003年1月	网络新闻	注意到这条消息,但两天后才打开看	几乎没有
2003年2月	广东熟人电话	知道事件很严重,开始关注新闻,但感觉和自己没有直接关系	有了一些
2003年3月底	看见身旁的熟人接电话,然后被告知北京某医院有了病人	有些紧张,开始接到北京熟人寄来的预防药方,也去买了几副中药,但并没有吃	增加
2003年4月中	小道消息不断	虽然没有停止工作,但开会时主动把全部门窗打开,并与别人讨论事情的严重性	进一步增加
2003年4月20日	电视广播网络正式公布北京的病情	心情比较紧张,基本停止外出,每天第一时间关注网上公布的发病人数	感到此病的危险性
2003年4月底	先是传说,后经单位证实,所住宿舍楼出现一名疑似病人	出去不乘电梯而走楼梯,出门戴口罩,不得已乘电梯时,避免直接接触按钮,天天上网关注此病人的康复情况	此病和自己的日常生活有了更直接的关系

这种个人意义的形成实际就是一个学习的过程,因为这些不断增加的信息改变了个人的行为。反过来说,学习也是一个外界信息、知识等在学习者头脑中逐渐形成个人意义,并带来相应的行为改变的过程。我国自古就有“因材施教”的教学原则。如果我们问一下,为什么要“因材施教”,可能有人回答,“因为学生有不同的特点”;如果再问一下,“为什么学生有不同特点就要‘因材施教’?”可能有人回答,“那样他们就能学得好些”;再问一下,“为什么‘因材施教’就能使学生学得好些?”我们自己的回答是,“因材施教”可以使学习具有个人意义。只有当学习的内容(信息)对学习者的本人有意义时,学习才会改变学习者的行为。而教学信息能对某个学生产生多大影响,则取决于这个学生从教学中发

现或领悟的个人意义。

一、课堂冲突背后的意义

傅道春在他的《新课程中教师行为的变化》一书中给出这样一个案例,讲述了教师与学生在课堂上发生的冲突。一般在完成单元检测后,教师都要为学生上一节试卷讲评课。这个班的教师发现,上课不到十分钟,就有一个同学开始翻来覆去地摆弄他的试卷。试卷上老师批的分数是“95”。看到学生没有认真听讲,教师用严厉的目光看了这个学生一眼,学生稍有收敛。过了一会儿,教师又看见这个学生低头在桌下翻找着什么,显然并不想听教师讲评。教师不禁扫了一眼其他学生,看到其他同学也大多东倒西歪,像在听实际上并没在听的样子。教师对这个班的评价是,同学们基础都还不错,反应也较快,但物理成绩总是不能令人满意。今天教师似乎找到答案了——主要是部分同学上进心不强,也不够虚心,看来只得“杀一儆百”了。

教师在课堂上“杀一儆百”的方法主要是点名批评,并且使用威严的口气,让学生感到教师的严重不满。一般来说,如果学生是在无意中犯的错误,或自知理亏,教师的“发火”多少是有效果的。但这个教师在点名批评他“刚才还表扬了你,怎么马上就翘尾巴了”之后,学生丝毫没有认错的表现,反而与教师对峙起来,说“我不想听”。

教师的愤怒是可想而知的,但考虑到教学任务还没有完成,还是要竭力平复自己,就做出了“请学生到办公室”的处理方式。“杀一”以后,并没有真正“儆百”。同学们的听课状态似乎比先前好了一些,但并非真的专心致志,这一点教师自己也能感觉到。

问题当然还要彻底解决。课后,教师与这个学生进行了一次交谈:
“你认为自己真的错了吗?”

学生低着头,一声不吭。

“你尊重老师的劳动吗?本次测验 32 道题,我一张试卷一张试卷、一道题一道题地分析统计,你知道老师为了这节课花费了多少时间,可你倒好,却不想听课。”

最后,学生说:“我其实在测验后就已经找出全部错误的原因,既然

我已经全会了,为什么还要听?’^①

教师终于明白了问题所在。

不同的视角

我们读到的这个原型案例的题目叫“会了,可以‘不听’——学习中的自主选择”,不知道为什么作者为“不听”两个字加上引号。“不听”的现象在课堂上是经常出现的,不管是否“可以”。不听的原因有多种,对于案例中的教师来说,测验后一节详细、周到的讲评课是不可缺少的,这么重要的课,学生没有理由不好好听。而学生却不认为这种课有多么重要,教师反复的“唠叨”反而使他们厌烦。

当教学中出现矛盾和冲突时,不同的人会有不同的反应,会从不同的立场去解释问题所在。而教师和学生的反应很可能完全不一样。在上述案例中,教师和学生两个层面上发生冲突。一是“暗地里”的“较劲”。教师希望学生认真听讲评,但学生并不照教师的希望去做。一个在上面使用“严厉”的目光暗示,一个在下面做各种让教师看得见的“小动作”,以示“不耐烦”。另一个层面是明着“对峙”,教师怒气冲冲地质问,学生公开顶撞。教师为什么会有这种反应?

我们首先想到的是教师对课堂的理解和对自己本职工作的定位,以为管理学生是自己的天职,教师就应该严格要求学生。的确,课堂不是市场,学生在课堂上不能随心所欲。但问题是,这个学生并没有做出影响其他同学的事情,他只是影响了教师。因此,教师的不满还因为自己的辛勤劳动没有得到应有的重视。这一点从后面他与学生的谈话中可以看出。然而,影响教师行为的潜在意识则是,教师认为自己给学生讲的东西都是非常重要的,特别是在检测之后的讲评课,学生没有理由不好好听。如果你不好好听,怎么能避免下一次检测的错误呢?

但是学生并不这样思考问题,他不会想,老师辛辛苦苦准备了这节课,无论如何我也应该好好听。他在用自己看似简单的原则判断一节课,这就是“我想不想听”。上课是为了学习新的知识,“既然我已经全会了,为什么还要听呢?”

这样的冲突在课堂教学中是常见的,只不过表现形式不同。教师往往从自己的角度看待这些冲突,就不可避免地出现把自己的思考带

^① 傅道春. 新课程中教师行为的变化. 北京: 首都师范大学出版社, 2002. 52~54(引用时在表述方式上做了修改)

入误区的情况。

看不见的原因

有时教师面对的并不是冲突,而是日常教学中的一些障碍、一些问题。教师对这些问题的常规性思考和解决办法往往无济于事。第二个案例说得就是这样一件事。案例的主人是一名高中数学教师。他(她)面临的困惑是:“同类型的问题,讲解过多次,做过多次练习,订正过多次,但还是有近半的同学没有完全掌握,一些常见错误已成了顽固性病症,久纠难改。”这种情况见多了,就使这个教师对自己的学生产生了怀疑:连老师讲过的知识都不能掌握,如何培养他们的创新精神和实践能力?

改变这个教师对学生看法的是一堂立体几何课。一个对于初学者来说易犯的错误出现后,教师正要讲评,不料被一个学生抢先:“这个好像有问题。”教师鼓励他大胆地把疑问说出来,当他不很肯定地说出了心中的疑惑后,马上得到了其他同学的认可,结果那天的课外作业中,教师惊喜地发现同类的错误几乎没有出现过。而这个错误在这个教师以前所教的几届学生中曾反复出现^①。

可以说,案例中的学生以自己的行为改变了教师对自己的看法。事情看上去很偶然,当教师问学生“同类的错,老师讲与学生自己讲竟会发生如此大的差异,原因何在”时,他(她)正是在寻找那个“看不见”的原因。“以前的纠错很大部分是由老师或在老师的要求下进行的,学生始终处于一种被动状态下的‘跟学’,缺乏自身的体验、反思、感悟的过程,满堂灌、死做题难以形成自身的学习策略或思想方法。”为什么学生只是“跟学”就无法避免那些错误呢?为什么学生缺乏自身的体验、反思、感悟过程就学不好呢?我们需要追踪更根本的原因。

教学中还有一些时候,一切都很正常,既没有出现教师和学生的冲突,也没有看到任何障碍和困难,但这种“平静”的表面下,却说不定藏着一股“暗流”,一股足以摧毁我们所有努力的“暗流”。这里仍引用郑金洲书中出现的一段学生写给语文教师的话^②:

老师,您不要生气,我总觉得最近几天的语文课上得沉闷了些,我总想睡觉。《荷塘月色》完全没有必要上那么多节课,我们很多同学远

① 郑金洲. 基于新课程的课堂教学案例. 福州:福建教育出版社,2003. 55

② 郑金洲. 基于新课程的课堂教学案例. 福州:福建教育出版社,2003. 15

没有您那样喜欢朱自清,也远达不到您理解的深度。虽说语文课上您也让我们畅所欲言,可您不觉得那离我们太遥远了吗?什么大革命失败啦,知识分子苦闷啦,我们没有兴趣。用那么多时间让我们对这些遥远的事情发表意见,倒不如将这些时间放在一些更有价值的事情上。免得课上不会发言,又浪费时间。望老师考虑。

看到学生对自己教学的评价,这位语文教师的反应是:学生的阅读能力、鉴赏水平到底怎么了?教师甚至很有些悲哀。我们在看到这个案例时,首先想问的是,为什么在这样的课上学生不会发言?为什么他们觉得是浪费时间?为什么学生对教师布置的讨论题没有兴趣?值得我们关注的还有,为什么教师没有注意到那几天语文课的沉闷?没有注意到学生在那样的课上总想睡觉?

同样的现象也出现在一堂思想品德课上。教师要讲的课题是“生活处处有情趣”。为了表现生活中的情趣,教师在课上放了俄国作曲家柴可夫斯基的作品《如歌的行板》的录音。这是一首节奏较为缓慢,但旋律优美、悠长的乐曲,又配上了很好听的合唱。欣赏完毕,教师让同学们讲自己的体会,课堂上出现了短暂的沉默,一个男生举手发言,他并没有回答教师的问题,反而问了一个问题:“老师,您昨天是否没睡好?”教师有些莫名其妙,反问学生:“你为什么问这个问题?”“我听这个曲子像催眠曲,你是想让我们睡一觉。”这是个平时表现很好的学生,他是认真说的,并不是恶作剧。教师又看了看其他学生,有的表现出有同感的样子,有的表情有些茫然,似乎对乐曲也不太理解。教师后来回忆起上一节在另一班上课时,同学也表现出不太喜欢这首乐曲,教师却忽略了。

对这类现象,教师自会有自己的反思。我们看看学生是怎么想的。一个学生给一位尽心尽力工作的地理教师留下的评语是:“老师讲得很好,课外知识丰富,大家也爱听,但我总觉得您是在追求您讲课的完美,没关心我们要听什么。”为什么教师辛辛苦苦工作的结果,换来的是这个评语呢?

个人意义

上面的案例告诉我们一个其实很简单的道理,就是教学要对学生有“个人意义”。如果教师的课对于学生来说“毫无个人意义”,学生就无法学好。这是上述所有问题的根本原因所在。

在那堂讲评课,教师讲的内容对某一个或一些学生来说是已经

“会”的内容,这些内容对特定的学生就不再具有“个人意义”,因为其中没有任何能够改变他们学习行为的信息。在立体几何课上,问题以另一种方式出现,即教师无论如何努力,都无法避免学生的某一类错误。这是因为教师在处理这类教学问题时,没能使自己的话对学生产生“个人意义”,也许学生潜意识里不认为教师的提醒与自己有什么关系。然而,一旦学生自己发现这个错误,产生疑问,又把它说出来,自然会引起其他学生的注意,仿佛这个问题离自己很近,是“自己”的事。对于《荷塘月色》的学习,更是直接揭示了学生没有兴趣的原因:要讨论的内容离他们那么遥远,他们看不出自己为什么要去关注他们没有体验,也无法理解的“知识分子的苦闷”。

这里的“个人意义”是指对学生个人的意义。案例中问题的出现,很大程度上是因为教师教学过于追求教师意义上的“完美”。教师意义上的“完美”包括很好地完成学校的要求,把教材中的内容都讲到,把自己的教学计划落实好,让自己的课上得完整,尊重自己已有的教学经验等。从道理上看,这些教学行为也是在为学生考虑,但学习对学生的个人意义是需要特别关注的。

有一次,一位教师说起她的困惑:上课时,如果全班一起回答问题,学生就容易掌握教师讲的东西,教学就比较顺利,但如果“单练”,即一个一个叫起回答问题,就都不会了。这话倒让人糊涂了,什么叫“一起回答就能答出,单个叫就都不会”?“一起”难道不是由所有的“单个”组成的吗?这个教师又解释,说全班一起回答时,有一个学生会,答出来,其他人一听,有人一带,跟着必答,也就都会了。在一般情况下,全班学生一起答出了,教师就认为学生已经掌握了某个问题,相应的学习过程就应结束了。这个教师的困惑告诉我们,全班齐声回答出正确答案并不表示所有学生都掌握了。如果没能使全体同学都掌握,表明学习的过程并没有结束,也不应该结束,教学的最终目的应落实到每一个学生,让每个学生都会,这是学习个人意义的另一种解释,即教学要面对每一个具体的学生,而不是抽象的学生整体。

“个人意义”是学习过程中集体对话的基础。人们在探讨什么是“世界性”时常会说越有民族性才越有世界性,学习也是一样。不论是小组讨论还是全班讨论,如果大家的思路都是一样的,都是书本上写出来的,都是教师说过的,就没有讨论的必要。讨论是一种交流,交流是为了了解个体间的不同。当学习具有个人意义时,个体学生表达出来的才可能是独特的认识,才构成交流的可能。因为每个学生的思维方

式不同,每个人对学习的感受不同,所以对同一问题的看法就可能不同。集体对话是将学习个体的独特看法集中起来的过程,个体通过集体对话,既表达了自己的看法和感受,又从其他学生那里学到新的东西,这些东西反过来会丰富学生已有的个人意义。

到底什么是学习的个人意义呢?我们可以从研究者对意义学习的定义来反思学习的个人意义。罗杰斯是主张意义学习的,认为意义学习主要具有四个特征:全神贯注、自动自发、全面发展和自我评估。学习只有反映出如上四个特征,才能对学习产生意义。我们理解罗杰斯的“意义学习”就是使学习产生个人意义。有人在分析罗杰斯的意义学习时将他的意义学习与奥苏伯尔的意义学习区分开来,认为罗杰斯的意义学习关注学习内容与个人之间的关系;而奥苏伯尔的意义学习是强调新旧知识之间的联系,它只涉及理智,而不涉及个人意义。^① 这种说法是将个人意义界定为只与学生的情感体验有关的意义,但在实际上,任何学习都可能具有个人意义,即使是那些看上去只涉及知识之间联系的学习也是这样。最直接的理解是,在学生的上位知识没有掌握好,因而无法很好理解新的学习任务时,这种新知识的学习对学生是不具有个人意义的,因为新知识的学习无法产生改变学生学习行为的结果。这就是为什么教师都懂得新知识的学习要建立在已有知识的基础上。我们理解的个人意义,是指学习所包含的使学习者的行为产生变化的意义,是学生对学习产生的“有用”的感觉,是学习对学生产生的有实际效果的影响。

学习的个人意义是与教学的有效性联系在一起的。当教师的讲评课内容对部分学生没有个人意义时,这部分学生用在听课上的时间是无效的;当教师用一种无法进入学生感觉的方法纠错,而学生无法掌握正确的改错方法时,教师的教学是无效的;当教师要求学生发表对大革命失败感想,而学生完全不知道为何要这样做所以从心里拒绝时,即使他们发言了,学习也是无效的。教学当然不能,也不可能完全按照学生的喜好进行,但我们应该反思,我们的教学中有多少时候是完全违背学生意愿进行的?有多少是没有产生任何个人意义的教学?这些教学行为是否都有必要?

^① 《教育心理学》内容提要:人本主义的有意义的自由学习观。 <http://www.pep.com.cn/200301/ca116359.htm>

个人意义创建的困难

不少文章都指出,教学应该联系学生的实际,应该给学生体验的机会,应该关注学生的感受。没有人反对学习应对学生具有个人意义。教学确实应该帮助学生发现他们所学东西的个人意义。但在实际教学中,个人意义的建立并非易事。

首先是我们没有足够的有效手段判断教师为学生设计的学习活动是否具有个人意义。个人意义同经验一样,有时是在事后,甚至相当长一段时间以后才凸显出来。在语文课的案例中,学习结束后,教师才从学生的反馈中知道自己安排的教学对学生并不具有个人意义。教师当然可以从这种个人经历中获得经验,来调节后面的教学,但如果需要很长时间才能看出意义,教师就无法从经验中学习了。

教师的思维方式会影响学习个人意义的创建。每个教师在自己的职前学习和教学生涯中都会形成一种潜在的思维方式,这种思维方式会外显为行为模式,如果教师没有意识到自己已形成的思维方式,就不会主动去检验,去调整,因此,当外界条件发生变化时,就会产生冲突。有一位高中地理教师在介绍自己教学录像课时说了一句很耐人寻味的话:看了录像,才发现自己讲的还是太多,让学生活动太少。我们体会这句话的潜在含义是,教师原本是想让学生多些活动,但这堂课上下来,却与教师的初衷相悖。这就是教师已有的潜在思维方式——尽量多讲学生才可能学会——对自己外显教学行为的影响。

从前面的几个案例中可以发现,教师都是在问题出现后,才意识到自己的教学缺乏对学生个体的关注。因此,我们想到,充分了解学生可以使我们的教学更具个人意义。例如,在前面“课堂冲突”的案例中,教师本应该想到,有些学生肯定会在检测后主动找出错误原因的。但为什么教师没有想到?学生表现出“拒绝听讲”时,教师为什么仍没有想到?为什么直到学生亲口说出来,教师才恍然大悟?这里,教师潜在的思维方式是什么?

在语文的案例中,学习目标和学习过程的确是由教师制定的。教师为什么会把“让学生对大革命失败、知识分子的苦闷发表自己的看法”作为学习《荷塘月色》的内容之一?教师为什么没有在课堂讨论中发现学生沉闷的原因?

在教师与学生发生冲突的案例中,我们注意到教师面对突发事件时,第一反应是学生做错了,反映出来的潜意识就是“在出现冲突时,先

假定错误在学生一边,因为教师一般是‘学高’‘身正’。“学高为师,身正为范”被作为一些师范大学的校训,目的是为了鞭策未来的教师在学识和道德修养上努力提升自己。但如果教师在潜意识里真的认为自己事事都比学生高明,时时都比学生正确,就可能忽略学生自身的感受,使教学更多地具有教师的个人意义而不是学生的个人意义。教学实际中出现的问题,可以理解为教师角色的定位使教师容易做出某种类似“本能”的反应,而这种反应又会掩盖事物的真相。

有时教师的教学给学生带来什么样的个人意义是无法预料的。在一节初一数学课上,教师的教学目标是使学生学会建立等量关系,这是学习方程的第一步。教师使用的例子中有一个叫“丢番图的年龄”^①:

过路人,这儿埋葬着丢番图。

他一生的六分之一是幸福的童年;

十二分之一是无忧的少年;

再过七分之一的生命旅程,他建立了幸福的家庭;

五年后儿子出生;

可怜的孩子只活了父亲岁数的一半就死了;

过了四年,老人在悲痛中死去。

请你算一算,丢番图一共活了多少年?

还有一个例子是关于家庭电话费的。“某市家庭电话费收费标准是:月租费 20 元,区内通话费平均每分钟收费 0.1 元,上月小颖家没有打长途电话,也没有上网,交了电话费 75.30 元,区内通话多少分钟?”

在观察这堂课的过程中,大部分时间我们无法判断这些学习内容对学生到底产生了什么样的个人意义。但课将结束时,教师提了一个问题,让学生说说这堂课有什么收获,在四个举手发言的学生中,我们意外地听到师生这样的对话:

一个女孩子说:“对丢番图印象最深。”教师问:“丢番图怎样呢?”学生回答:“我知道丢番图的一生很痛苦。”教师追问:“你怎么会觉得他痛苦呢?”学生说:“因为他儿子那么早就死了。”教师继续追问:“你从这个故事中得到什么感想呢?”学生的回答也是她本堂课可以说得出的收获:“回去要好好孝敬父母。”

关于电话费的计算,一个男孩子则回答:“我知道了打电话这么贵。”

^① 深圳市翠园中学初中部提供素材。

而教师希望学生获得的是下面的内容：一元一次方程的概念；正确分析题意，找出等量关系，设未知数，列方程；通过对多种实际问题的分析，感受方程作为刻画现实世界有效模型的意义。

学生的回答告诉我们的未必是他们获得的全部意义，有些意义他们不一定能够表述出来，但说出来的应该是他们认为有意义的事情。这两个学生从数学课上获得的是与教师预想毫无关系的“意义”，甚至与数学也没有直接的关系。这样的回答对学生来说是很自然的，因为一堂数学课，学生感受到的决不仅仅是数学的东西。这样的结果，教师却肯定没有想到，她的处理方法也显然受到新课程理念的影响。她不仅让这个女孩子慢慢把话说完，而且追问了一句“你怎么会觉得他痛苦呢？”学生的回答始终没有回到数学上来。这个数学教师在自己的教学反思中写道：“这样，德育教育就自然而然地渗入我的教学中了。”

个人意义的形成与许多因素有关。教师与学生的不同背景会对教学产生潜在的影响。在语文课中，教师非常喜欢的经典作品，例如《荷塘月色》，学生未必喜欢，甚至很不喜欢。经典作品在年轻学生中遭遇的尴尬也是一些语文教师心中的困惑。学生如果无法体会朱自清的苦闷是一种什么样的情景，无法理解课文深层次的东西，教师安排的讨论自然没有意义。

一堂课是否具有意义，也与教师对教学内容的了解有关。课程改革后，教材成为教学的主要材料，而不是依据，对教师的限制减少了很多。相应地，语文课的自由度也更大了。当我们和教师一起讨论《荷塘月色》遭遇的问题时，有的教师认为，《荷塘月色》重点应该放在语言的欣赏上，放在景物的描写上，而不要用太长的时间讲时代背景，讲大革命的失败。有的教师甚至认为，如果深入挖掘当时的失败原因，那就成了历史课而非语文课了。

个人意义的创建需要过程。一个研究生曾对“学生对一门课感兴趣才会去学”的说法表示怀疑。她用自己的体会解释说，有时对一事物或对一门课的兴趣是在学习过程中形成的，也许对一门课了解得越深，兴趣才会越大，而对不了解的事物则很少能感兴趣。这其实是个两难问题。对不了解的事物不感兴趣，对不感兴趣的事物就不去学习，不学习就永远不会对这件事物感兴趣。这种现象确实存在，但相反的现象也是存在的，即因不了解某一事物才产生学习的愿望，因学习加深对这件事物的了解而对其产生兴趣。教师如何判断学习的设计是否在现在或将来能对学生产生个人意义呢？例如，学习英语，可能对许多孩子来

说是没有现实的个人意义的，他们不喜欢学，也不知道学英语对他们有什么意义，他们可能无法理解成人眼中英语的重要性。如果我们因此就允许学生不学英语，显然是错误的。

让大多数同学都感觉学习对自己有意义，对教师的教学能力来说是个很高的要求。因为在课程标准、教材、考试、教师个人倾向和学生兴趣之间达成某种平衡是一件比较困难的事。教学不仅对学生是有个人意义的事，对教师来说，也是很有个性化的工作。把本来乏味的内容上成充满意义的课，或把本来可以很有意义的内容上得很乏味，都是可能出现的。

让学生理解教师的意图，也是帮助学生建立学习的个人意义的途径。一个初一学生说，她无法理解她的英语教师为什么总让他们自己把英语对话从头到尾背得滚瓜烂熟，而不使用让学生之间对话的方式。她的老师说这样有助于提高听力，但学生却认为同学之间的对话对听力更有帮助，因为对话时，你可以听到别人说英语，老师的做法对她听力的提高并没有多大帮助。这个学生还对英语教师在讲解相应句型的情况下就让他们自己听录音、做记录表示不理解，她说听录音时遇到没有学过的句型，根本就不明白怎么回事。结果她对英语学习的兴趣越来越小。这是教师没有使学生了解自己教学意图产生的问题。

更为重要的是，我们应该认识到，学习的个人意义是在学习过程中形成的，只有把学习的知识当作一种过程来把握，而不是当作一种结论来记忆时，这些知识才能产生个人意义。学习的个人意义还是在教师与学生的“磨合”中建立的，因而需要相互理解，需要时间，需要教师正确的思维模式和行为习惯。无论建立的过程如何困难，帮助学生建立学习的个人意义，正是教师这个角色存在的意义所在。

二、课堂上的意外

当一个师范生即将走上讲台时，他担心的不仅仅是自己能否把教学内容讲清楚，还有自己能否应对变化莫测的课堂。有的师范生在实习前会问指导教师，中学生会不会提出一些怪问题难为我啊？如果出了意想不到的事我该怎么办？几年以后，你再遇到这个学生，当了几年教师的他就会坦然多了，他会告诉你，开始教书时经常会碰到很多意外，现在觉得很正常了。如果你去问一个有20年教龄的教师是否遇到过意外，他也许会沉思一会儿，告诉你，那还是有的，但已经不会像年轻

教师那样,马上附和:“意外吗?有的,有的。”“意外事件”就是预料之外的事件,而“预料”往往是指教师课前所作教学设计或教学计划中已经考虑到的事情,也包括教师已有的经验。教师越年轻,教学经历越短,遇到的意外就可能越多;教学经历越长,遇到的教学意外就可能越少。人的所谓阅历丰富,就包含有经历过更多“意外”事件的含义。

改变授课计划

华老师是一个刚参加工作不久的年轻地理教师。这天按计划该上新课《世界的人口》。这部分内容准备分成两课时上,第一课时主要让学生从阅读人口资料图表中了解世界人口的数量和人口增长的趋势,学习分析世界人口分布的状况。第二课时各小组就课前收集的人口问题资料进行交流,让学生认识世界面临严峻的人口问题,树立控制人口和可持续发展的观念。为上好这两堂课,华老师在课前安排学生以小组为单位收集有关人口问题的资料。

上课铃响了,华老师很有信心地走进了教室,开始按计划上课。因为事先准备充分,课进行得很顺利,学生的学习兴趣也很高。在教师的指导下,学生通过图表分析得出了世界人口增长速度快的结论。下面该讲世界人口分布了,华老师还没来得及引入,就有一个学生站起来发问:“为什么世界人口增长那么快?”“就因为人的寿命变长了,死亡率在下降。”发问的学生还没坐下,他的同桌就回答了。接下来,周围的同学七嘴八舌地说开了,有的说是因为生活和医疗水平提高了,人不容易死。有的说是因为重男轻女思想的影响。课堂气氛很热闹,学生积极讨论问题,这在平时是很少见的。但是这个问题在教师的计划中只是上课时让学生自己看看书,不准备展开讲。看到学生对这个问题很感兴趣,华老师马上决定把世界人口分布这个内容放下,组织一次对人口问题的小组讨论,讨论开始了,大家都无拘无束,气氛更是热烈。

十分钟后,开始小组总结。各个小组的观点都很有创意,特别是第二小组,他们说出了很多人口增长快的原因,而且还列出了人口增长过快带来的人口问题。这时新的情况出现了,“人口增长过快带来的人口问题”是教师计划下节课讲的内容,但学生已经自己总结出来了。看着同学们意犹未尽的样子,教师做了第二个改变计划的决定,干脆将第二课人口问题的内容拿到这节课,让学生结合身边的事例再深入讨论一下人口增长过快带来的问题。学生对人口增长过快后果的讨论更出乎教师的意料。一个女同学说,会带来粮食问题、土地问题,并举例子:她

们村里有户人家,为了生个男孩,一共偷生了8个孩子,家里种的稻谷都不够吃了,就去砍树林开荒地种田。还有个男同学说会带来住房问题,并把他家的情况作为例子:他家里有5个孩子,房子不够住,他现在还和爸爸睡在一起。很多同学举的例子都是他们生活中的所见所闻,虽然很简单、朴实,但非常有代表性。

下课后,还有很多同学拉着华老师讨论有关人口的问题。

因为有了这节课的变化,华老师又改变了第二课时的教学设计。同时受第一课时学生表现的鼓励,华老师也改变了以往的教学模式,在对人口问题解决措施的讨论中,教师让学生进行了角色扮演:假设我们的地球是一个村子,如果你是这个村的村长,你如何解决村子里的人口问题?学生兴趣非常高涨,积极思考,提出了很多有创造性的措施。课后,教师又趁热打铁,给同学们安排了一项活动:以世界人口为主题,创作或收集一幅漫画。很多同学的漫画很有创意,数量也不限于一幅。后来教师还让他们在班里举行了一次漫画展,评出“最有创意漫画奖”。学生对地理的兴趣也空前提高。

华老师在反思自己这两节课的教学时,首先感到的就是“出乎意料”:计划的知识点没有全部落实,教科书内容次序也被打乱,但学生在课堂上的表现让教师对新课标的认识和理解有了质的飞跃。^①

来自学生的挑战

华老师的经历是年轻教师可能会遇到的课堂情境之一。学生忽然提出一个与正在进行的学习内容无直接关系的问题,教师必须迅速做出决策,做出的调整又可能涉及以后的课程。如果有外人听课,教师还必须面对受到“没有完成知识点”和“打乱教科书顺序”等批评的风险。当然,这种“意外”往往也会带来意想不到的收获,甚至会给教师的教学打开更广阔的发展空间。

课堂意外的挑战大都来自学生。学生的挑战并非全是一些实习教师遇到的“考验”,更多的是自发地产生于他们的学习过程。学生变得越来越有挑战性,不仅仅是新课程的实施为学生提供了更多自主学习的机会,还因为社会的进步,人们物质生活和精神生活的改善,大大拓展了学生的知识面,使学生在课堂上提出“意外”问题的机会增加。

^① 根据林培英、陈澄主编的《初中地理新课程案例与评析》(高等教育出版社2003年版)中的案例改写。

但最根本的原因还在于课堂正回归它的本来面貌,使学生学习过程的自然一面有更多的表现。正如我们的人生,假如我们能够超脱自己,站在身外审视人的一生,会发现其实“意外”是人生中“必然”的一种经历。人生中有一条锁链,就是由无数个“意外”构成的。当我们身在其中时,这些是意外事件;当我们跳出来观察时,可以发现,其实人生中没有意外的,一切都是人生的必然组成。

教学过程与人生经历有类似的特点,当我们作为教师设计教学过程时,我们难以预料可能发生的所有事件,因而才会有“意外”。但作为一个学生的学习过程,其实是没有所谓“意外”的。从系统论的角度看,课堂的学习应属于“学习系统”。“学习系统”的含义是:“如果一个系统工作于随机环境而且其描述是具有不定性的,并且在过程的进行中它能减少这种描述的不定性,那么我们称之为学习系统。”其中随机环境是指一个不确定的环境对系统可能引入一些随机输入,这些输入使系统的未来行为只能以一定的概率来描述,因而具有不确定性。^①学习系统的随机性表现在学生在学习过程中会遇到教师预想之外的问题,或出现教学计划之外的行动选择,在这种状态下,学习过程的未来结果虽然可以写在教师的教案里,但从理论上讲至少有部分应该是未知的。因此,所有发生在学习系统中的事件都是必然的、自然的,教学正是由一个个意料之中的事件和“意料之外”的事件所组成。教学的功能就是在教学过程中逐渐减少那些不确定性。

虽然教学是教师与学生双方共同完成的事,但教师是一堂课的设计者和组织者,所以“意外”多发生在教师一边。而一个学生在课堂上做出教师感觉“意外”的事情,在其他学生眼里却可能是正常的、毫不奇怪的。这也是有时课堂上教师与学生的看法发生冲突或矛盾的原因所在。例如,上述案例中的教师认为“人口增长过快的原因”在教科书上只是简单的描述,但却有学生对此感兴趣,想“刨根问底”,又有其他同学积极呼应回答他的问题,现状与计划的冲突由此产生。从教师的角度看,这是“意外”,但从学生的角度看,这是自然、正常的。学生往往对自己感兴趣的内容提出教师意想不到的问题,所以课堂教学是一个不断生成问题、解决问题的过程,它不全是被计划出来的,而主要是生成出来的。在这个过程中,学生的学习行为隐含有很大的随机性,这正是对教师的挑战。

① [美]萨里迪斯 G N. 随机系统的自组织控制. 郑应平译. 王振均校. 北京:科学出版社,1984. 4

来自学生的挑战通常被演绎为“是否配合教师的教学”。在公开课的情况下,我们经常听到教师谈论“学生配合”的问题。有的教师会抱怨“这个班的学生不配合我”。也有的教师欣慰地说“学生配合得不错”。当学生配合得比较好时,教学一般不会出什么意外;当学生配合得不好时,教学就可能出现“意外”,例如,本来活跃的学生,突然没有人主动发言。当学生不配合时,教师往往显得很无奈。学生也掌握了教师的心态,有些学生愿意配合,帮助教师表现得更出色些;但也有学生不愿配合,甚至有意让教师难堪。当然也有学生不会配合,听课的人一多就发慌,不踊跃发言了。如果遇到由于学生“不配合”发生的“意外”,我们只要思考一个问题就可以了,即“学生为什么要配合你”。尽管很多教师都希望上公开课时学生能“配合”自己,但也有些教师开始反思这种课上遇到的问题。下面是一位地理教师对学生“积极配合”的感受。

教研室要求我做一节观摩课,但要到其他学校去做。面对不很熟悉的学生,在备课时每个易出错的点,我都根据学生的年龄特点和了解到的学生的生活环境和学习情况做了种种假设,在电教设备上,教学准备上一一落实到位,自认为不会再出任何问题。即使有课堂上临时出现的问题(教学意外),凭借这几年的教学历练,自认为也不会有太大的问题。

带着全部的自信我走上讲台,但是课却越上越使我感到不知所措,学生没有出现任何一个教学意外。在前一部分指图分析问题中,学生指图标准、位置准确、语言严谨,后一部分的分析中句句有理有据,几乎就是标准答案。我的教学开始没有激情,原本设计的教学悬念是为了活跃气氛,激发兴趣,此时也变得没有了意义,就在这种平淡和索然无味中结束了本节课。最后的结果是我这节课由一节成功的课变为一节失败的课,得到的评价是师生配合过于默契,不像是一节新课,我充满了无奈和无辜。事后我知道,为了能配合我上好这节课,他们的任课教师早早地把这节课的内容及重、难点,需注意的地方给学生讲了。这些乖孩子们,在下面也做了最充分的准备。^①

在这个案例中。“一点意外都没有”成了这节课最大的意外。学生的“配合”使教师上了一堂“失败”的课,因为这种课堂违背了教学的自身规律。教师也对这种意外措手不及,没能及时调整自己的教学。

① 首都师范大学研究生主要课程班刘金鹤提供案例。

审视“意外”

虽然“意外事件”无法预测,但没有一个“意外”纯粹是偶然的。“意外事件”总能透射出潜在的事物之间的逻辑关系。上面案例中的“意外”,其背后的东西就是教师计划的教学与课堂实际发生的教学之间存在着既矛盾又互动的关系。

在大家习以为常的课堂教学中,教学过程是教师事先设计好的,是把课堂之外准备好的教学计划拿来实施或称“落实”的过程;学生需要做的就是按照教师的指引,一步一步学好教师教授的东西。这种观念根深蒂固,以至我们现在还可以在有些师范生和年轻教师的教案中看到如下的设计:

[提问]按空气上升成云致雨的不同成因,可将降水分为哪几种类型?

学生回答:降水可分为对流雨、地形雨、锋面雨和台风雨四种类型。

[板书]1. 对流雨

[提问]对流雨是怎么形成的?它有什么特点?

[讲解]对流雨是近地面空气强烈受热时,引起热力对流运动,湿热空气在上升过程中,随着气温不断降低,其中的水汽冷却凝结而形成的降水。其特点:强度大、历时短、范围小,常伴有暴雨、雷电,又称热雷雨。

[提问]对流雨的成因用一个字来概括,是什么?

学生回答:热。

[提问]全球什么地方终年炎热多雨?

学生回答:赤道地区。

[提问]赤道地区的降水是什么类型?

学生回答:对流雨。

[提问]我国有对流雨吗?如果有,应该出现在什么时候?为什么?

学生回答:我国也有对流雨,常出现在夏季午后,因为夏季是一年中季节,而午后又是一天当中最热的时候。

[板书]2. 地形雨

[板图]“地形雨示意图”:先画一座山,在山坡的一侧画上风向,请同学们分辨哪一侧是迎风坡,哪一侧是背风坡。

[提问]什么叫地形雨?它应该降在山的迎风坡还是背风坡?请一位同学到黑板前指图阐述自己的观点,并在板图的相应位置填绘云

雨图。

[教师指图归纳]刚才这位同学分析得很好。地形雨是指暖湿空气在前进途中,遇到地形阻挡,被迫沿迎风坡爬行,空气中的水汽因冷却而形成的降水。地形雨发生在山的迎风坡上。

[提问]为什么在山的背风坡降水很少?

学生回答:在山的背风坡,因气流下沉,温度不断增高,空气难以达到饱和,所以降水很少。

[教师补充]由于降水与空气的上升运动密切相关,而在背风坡,气流下沉增温,云开雾散,所以降水很少,形成雨影区,有时还会发生焚风现象,即沿山坡向下吹的又热又干的风。

[板书]3. 锋面雨

[提问]看书回答:什么是锋面?

学生回答:冷暖性质不同的气流相遇,它们中间的交界面叫锋面。锋面与地面相交的线叫做锋线。锋面和锋线统称为锋。

[提问]冷暖气团各位于锋面的什么部位?

学生回答:冷气团密度大,在锋面以下;暖气团密度小,在锋面以上。

[板图]“锋面示意图”

[教师归纳]锋面雨是暖湿空气沿锋面抬升过程中,其中的水汽凝结而形成的降水。其特点是:持续时间长、范围广、强度小。

[提问]锋面雨主要分布在什么地区?为什么?

学生回答:中纬地区。因冷暖气流容易在那里相遇,形成锋面区。

[提问]我国有锋面雨吗?请举例说明。

学生回答:有。我国有大部分地区处在中纬,当夏季风的暖湿气流登陆北上时,与从北方南下的冷空气相遇,便形成锋面雨。例如,长江中下游地区长达一个月之久的梅雨,就是锋面雨。

[板书]4. 台风雨

[提问]看书,回答我,台风是怎样形成的?它有什么特点?多分布在什么地区?

学生回答:台风雨是大量暖湿空气围绕台风中心旋转上升,其中的水汽冷却凝结而形成的降水。其特点:强度很大,多为暴雨,且伴有狂风、雷电。由于台风是形成于热带洋面上的热带气旋,所以台风雨多分布在低纬大陆东部。

[提问]我国有台风吗?请举例说明。

学生回答:有。处于低纬的广东、台湾、海南、福建等地,受台风袭

击比较频繁,常形成特大暴雨。

[投影]四种降水类型比较表

(略)

[填表]我们刚才学习了降水的四种类型,请同学们填表比较它们的成因,特点及分布地区。

[承转]通过填表,我们知道了世界各地有不同的降水类型。那么世界各地降水量的分布又有什么规律呢?我们下节课介绍。

看了这份材料,你一定会以为这是一份课堂实录。其实,它是作为一份教案写出来的。设计者不仅把自己在课堂上要做的事设计出来,而且为学生设计好了如何回答教师的问题,甚至连某位学生会将某个问题“回答得很好”都设计出来了。显然,这位设计者还没有真正认识什么是课堂教学,他(她)没有为课堂中可能出现的“意外”留有空间。例如,如果学生的回答不是你所期望的,你将如何应对?如果学生的言行举止完全与你设计的教学过程没有关系,你将如何处理?即使这是一份教学实录,学生如此完美地回答了教师的每一个提问,也会使我们对这堂课的真实性产生怀疑。

这种潜在的对课堂教学的传统认识有时也出现在使用新教学方式的教学设计中。例如:

[课前准备]学习本章前几节内容后,教师将全班同学分为五组,其中四组选取自然资源(土地资源、水资源、森林资源、矿产资源)中的一类资源,搜集资料,办一期简报,以反映自然资源开发利用中的问题。

[导入]前几节课,我们学习了土地资源、水资源、森林资源、矿产资源,发现这些与我们人类生产、生活息息相关的自然资源都面临着很多问题。现在我们请几位同学向大家介绍这些资源存在的问题是什么?请大家探讨一下会造成什么后果。

[讨论]各小组出示简报,通过事例、数据、图片说明资源问题。

[总结](1)当前土地资源利用多,爱惜保护不够,造成耕地日益减少,水土流失严重。

(2)用水量大量增加,水资源遭到污染,浪费水现象严重。

(3)对森林乱砍滥伐,使地球上大自然的总调度室(森林)失去调节作用,出现严重的环境问题。

(4)对矿产资源乱采乱挖,既浪费矿产资源,又破坏环境。

由于人类对自然资源不能合理开采和利用,不仅使自然资源日益减少,导致资源短缺,而且还出现了环境污染、生态恶化等问题。

在这个例子中,教师已经事先对学生还没有进行的讨论做了总结。教师也许会凭借经验认为,学生对这些问题的讨论肯定会得到这几条结论。但每个班的学生是不同的,我们其实无法这样精确地预测学生在讨论中到底会得出什么样的结论。

既然“意外”折射出教师既定教学设计与学生实际学习状况之间的关系,那么,任何“意外”都是相对的。我们假设以下教学情境:

这是一堂生物课,教师准备讲动物 A 和动物 B。上课后,当教师说这节课要学习动物并准备引入计划好的动物 A 时,学生却说他们想知道动物 C 的情况,或提出与动物 C 有关的问题。在这种背景下,学生的行为自然被看做是一个“意外”——出乎教师计划的意料之外。

同样是堂生物课,教师走进教室,问学生,我们这节课学习动物,你们想了解哪种动物?学生议论后提出动物 C,教师开始和学生一起学习与动物 C 有关的知识。

我们假设了以上的教学情境,目的是想说明有些“意外”的发生与教师所处的教学体制和教学习惯有关。同一个“学习动物 C”,在第一种假设中就是“意外”,在第二种假设中就不构成意外。这种对比显示,在“一切都可以事先设计好”的意识支配下,教师会在教学中尽量避免“意外”的发生,而一切不在教师设计之中的事件,就自然而然被看做是“意外”。新一轮课程改革开始后,课堂正在日益走向开放,如果教师那种“学生应该按照我的设想去做”的意识不改变,将会出现更多的“意外”。在一次高中地理研讨课上,我们遇到这样一件事。这节课以小组讨论为主,教师出了 5 个题目让小组选择,包括气候资源与农业的关系、气候资源与工业生产的关 系、气候资源与城市布局的关系等,然后开始分组学习和讨论。小组讨论结束后,教师要求各小组汇报讨论结果。汇报的顺序由教师按照讨论的题目决定,前三个问题都有小组选择并做了汇报。当教师问到“第四个问题哪个组做了”时,没有人回答,教师只好叫了一个学生当场做题。又问哪个组做了第五题,学生告诉教师没有人选,教师很尴尬。事后我们问这个教师:为什么开始让学生自由选择学习的题目,总结时又要按你的设计,把所有问题按顺序答完呢?这个教师说,在另一个班试讲时,五个问题都有人选,自己就认为这个班也会都有人选,结果忽视了这个问题。

教师对自己的反思还主要是从事先没有做好准备工作的角度进行的。面对这种可能发生的问题,教师的准备工作应如何去做呢?有人谈及自己的经验,例如:一个题目只能有一个组选择;学生之间商量选

择,不能选重;教师应确认一下所有的题目都有人选。这些都是避免“意外”发生的预防措施。但根本的问题是教师并没有意识到自己对课堂教学认识的内在冲突。一方面,教师希望课堂是开放的,学生应该也可以在一定范围内自由选择学习的内容,否则教师就不会安排学生自由选择题目;另一方面,教师又希望教学的过程是按照自己设计的程序进行的,在实际教学中也正是这样做的,因而忘了“本课讨论的题目是让学生自己选择的”。这种内在冲突的结果就造成了课堂上的“意外”。教师事先组织学生选择题目当然可以解决“有题目没人选”的问题,但却和教师“让学生自己选”的自主理念发生矛盾。除非学生对学习什么题目真的无所谓,否则,就会出现“强加于学生”的结果,这种类似辩论会正方、反方的现象会使课堂的开放和学生的自主最终流于形式。

顺应变化

无论起因如何,“意外”都是教师必须面对的未知因素。这种未知因素有两大类,一类是“已知”的变量。教师根据经验知道教学中的某些环节或某个因素会发生变化,但课前无法断定向哪个方向变化。另一类是“未知”的变量,即课前完全无法预测。对于第一类变量,教师会努力把它们纳入自己的教学计划中,预测可能发生的各种变化,并为此做好准备。对那些“未知”的变量,教师就完全无法把握,它们随时会出现在课堂教学中,使人措手不及。因此,教师具有应付变化的能力是非常重要的。案例中的华老师采用一种“顺应”的方式,成功地改变了自己的教学设计。“顺应”是一种看似消极实际却是积极的处理“意外”事件的方法,使用得当会获得意想不到的教学效果。这里还有一个案例。

2003年秋季,深圳市在广东省率先进行9年义务教育课程改革的实验,全市初一年级开设《科学》新课程。原来教地理的黄老师成为科学课的任课教师。由于是跨学科教学,她感觉备课上课都很辛苦。但最使她对自己不满意的是科学课总上得比较平淡,很难有亮点。因为是跨学科教学,教师对有些内容还不太熟悉,课上就比较拘谨,不太敢发挥。这节课要讲“生物的基本特征”,当教学进行到归纳动物的共同特征时,她向学生提出了一个问题:“寻找食物,逃避敌人”应该是动物的哪种生命活动?一个学生回答:“是运动。”教师想肯定一下学生的答案,继续往下讲授新的知识点,话刚到嘴边,另外一个学生立刻“插嘴”道:“难道我们每天从家里到学校,或者体育课在跑道上奔跑真的是为了寻找食物,逃避敌人?我可没有鬼鬼祟祟地要寻找食物刻意逃避任

何敌人。”他的话引起全班同学哄堂大笑，个别淘气的学生还扮起了“鬼脸”。教师索性让学生真实地再往下发挥，心想，就算是错的，留下的印象应该比教师平铺直叙的要深刻得多。

教师就顺着学生的话说：“对啊！我也没有任何敌人。”第一个回答问题的学生辩解到：“真是这样的。我亲眼见到我家的猫为了摆脱一只狂吠的野狗，用爪子拼命地抓住树干往上爬”。

一个学生“插嘴”道：“那是猫，不是人，人与猫是有区别的。”第一个回答问题的学生回应到：“人也是动物，只不过是高等动物罢了。从动物的本能和最原始的动机来说，运动的确是为了寻找食物，逃避敌人。试想一下：如果当时猿人跑不快的话早就被别的动物吃掉了，哪还能变成人啊？所以说：弱肉强食，适者生存。”^①

结果，这种“意外”激发了课堂上的一个“亮点”，使本来平平淡淡的课有了“活力”。这种亮点、活力来自学生对学习过程的参与，也来自教师对“意外”的顺应。依靠计划，但不拘泥于计划，这是顺应教学中“意外”的基点。

教师顺应课堂变化的背后因素是复杂的。能够顺应“意外”的教师首先是能够诚实地看待课堂上发生的意外，而不强求教师权威的作用。科学课案例中的教师初次上科学课，她认为自己在这个问题上很可能知道的还不如学生多，既然学生主动说起来，就让学生说吧，她想看看学生是怎么说的。能够顺应“意外”还有赖于教师的机智，在“意外”发生时，往往来不及仔细斟酌，瞬间的决定可以带来影响深远的结果，这种教师内在的教学机智有时是无法用文字描述清楚的。

教育时机

这是发生在一堂地理课上的事。当时初一新生刚刚入学不久，初一(9)班有个叫李强的学生，模样倒挺可爱的，胖乎乎的脸上，一双黑亮的大眼睛，一笑就露出两个酒窝，一副天真、调皮的样子。课堂上李强最能捣乱，经常阴阳怪气地接下茬儿，逗得全班哄堂大笑，气得教师哭笑不得，课根本无法进行。无论课上还是课下，教师多次批评教育他，道理他也懂，就是收效甚微。最后教师还是想出了一个不是办法的办法，给了他点儿特殊待遇，只要上地理课，他就得把座位搬到讲台桌前，以便教师就近管教。如果课前忘记了搬桌椅，就在班上的百分赛中给

^① 深圳市翠园中学初中部提供案例素材。

他扣2分。开始实行的几节课,效果还真不错,李强能专心听讲,违反纪律的次数也明显减少,偶尔还能举手回答简单的问题,可惜好景不常,没多久他又恢复了老样子。在一节地理课上,甚至发生了这样的事。那节课讲的是中国地形的特征。教师把用分层设色法绘制的中国地形图挂在墙上,给同学们讲解:我国的地势西高东低,大致呈三个明显的阶梯状,第一阶梯青藏高原,海拔很高,平均在4 000米以上……同学们都在全神贯注听课,这时李强趁教师指图的时候拿走了放在讲台上的教案,当教师继续讲课的时候,他突然说:“嗨,有了教案,谁不会讲课呀!”

一个教师该如何面对课堂上的这种“意外”呢?

回顾一下案例中的情境,很显然,李强又一次在课堂上犯了错误。他不仅违反了课堂纪律,而且做出了不尊重教师的事情,并有可能对课堂中的其他学生产生不良影响。

面对这种情况,教师可以有几种选择。她可以利用教师的权利批评他,甚至让他离开教室;她可以置之不理,拿回教案继续讲课,因为这是个教师对他几乎“毫无办法”的学生。我们看看案例中的教师是如何处理的:

“真的吗?有了教案你也能讲吗?”教师问李强。“当然。”“那好,下节课你给同学们上。”“上就上。”就这样,三言两语当着全班同学的面,教师和李强达成了协议:下一节地形的分布,由李强给大家讲。教案他不会写,教师把写好的教案给他复印了一份,并提前把《教师用书》《教学参考》及地图给了他,还叮嘱他,有什么不懂,及时找教师问。在下一节地理课的课堂上,教师像学生一样坐在李强的座位上,认真听他讲课。同学们都很讲“哥们儿义气”,不仅很守纪律,还积极举手回答“李老师”提出的问题。尽管是这样,李强还是窘态百出,站在讲台上不敢抬头往下看,念教案的速度特别快,听课的同学跟不上他的节奏,一会儿忘记板书,一会儿忘记指图,更可笑的是把祁连山脉指到了国外,连下面的同学都忍不住小声说“错了、错了”。一堂课45分钟,他只用了20分钟就讲完了,同学们在做作业时遇到了不少问题,都埋怨“李老师”没讲清楚。这时教师出面帮助处理了,并对这节课做了小结,表扬了李强,说他很有勇气,敢于走上讲台,体验了一次当老师的感受,而且在自己现有的基础上确实认真备课了。讲话中,教师注意到李强始终低着头。

课后李强主动来找教师,这个平时很善言辞的学生只讲了一句话,却使教师感动不已:“王老师,以前我只听说,老师要想给学生一杯水,自己要先有一桶水,现在我才真正体会到它的含义。”教师没有多说,只是拍了拍他的肩膀说:“好好学习各门功课,都会对你有用的。”以后的

地理课上李强认真听讲,而且慢慢对地理产生了兴趣,后来还经常和教师探讨一些他自己感兴趣的地理问题。在期末区里的统考中,李强取得了93分的好成绩。^①

课堂教学有了很多的“意外”,也就有了很多教育的时机。案例中的王老师抓住了“意外”这个教育时机,成功地转变了一个长期令教师头痛的“后进”学生。“意外”之所以常常成为教育的最佳时机,是因为“意外”往往是当事双方都处于最真实的时刻发生的,没有谁刻意做了准备。抓住“意外”的教育时机,教师会用发自内心的、自然的教育方法,在学生最容易接受的时候实施教育,必然会产生良好的效果,而缺乏教学机智的教师则容易错过这样的教学时机。

三、因材施教

谁更需要这样的教学?

这个案例的主人公是刘老师,北京四中的地理教师,大学毕业后先在一所普通中学工作。工作几年后他发现,教师讲同一个知识,常常是有的学生已经会了,有的一知半解,还有的仍糊涂着;有的很感兴趣,有的不得不学,还有的根本听不进去。教师按传统方式上课,结果总是过分强调“带领、指导”学生按教师统一要求去做,学生的差异和不同需要容易被忽视。20世纪90年代末,虽然国家基础教育课程改革还没有正式开始,但一些新的教学方法,如活动课、探究式教学、计算机辅助教学等已经开始在学校出现,学生主体的问题也开始被强调。他发现,新的教学方法并没有很好解决教师在课堂中始终处于主宰地位的问题,原因是新方法的使用还是建立在教师认为学生一定喜欢的一相情愿之下。教师“强迫”或“诱使”学生非钻入教师设计好的圈套不可。而从他自己的经验看,并不是每一个学生都愿意在课堂上活动起来,也并非所有孩子在计算机面前都那么兴奋。这些问题引起了他的思考,他开始尝试使用一些方法改变这种状态。他把自己的这种教学模式称为“兴趣选择,角色参与”,其理论基础是多元智能论。

为了更好地了解学生的情况,刘老师先对学生的兴趣、爱好、学习态度和学习类型进行了调查和测定。根据调查和测定的结果,他把学

^① 首都师范大学研究生主要课程班王海霞提供案例。

生大致划分为三类。第一类属于视觉空间智力优势,以视觉学习类型为主。第二类属于身体动觉智力突出,以动觉、触觉学习类型为主。第三类属于语言、逻辑、音乐智力突出,以听觉学习类型为主。当然,他没有把这些结果告诉学生,以免对学生产生暗示作用。

以后的教学方法都是基于对学生学习类型的划分。教师的作用是为学生提供适合这些类型的学习机会,创设相应的学习情境,学生通过担任情境中的不同角色来完成学习任务。这里关键的一环是学生如何选择角色。如果教师按照调查的结果分类,仍没有摆脱教师指定学生做特定事情的局面;如果完全由学生自己选,会因为学生对自己的特点不了解而出现不适当的选择。刘老师采用学生自由选择、教师适当引导的方法帮助学生确定自己的角色。

有一次上课的内容是“日本的居民和经济”。刘老师按照计划,并根据知识特点,为学生设计了三种角色,即扮演日本人、去日本考察的人、去日本旅游的人,在学生自愿的前提下进行引导,然后让扮演这三种角色的学生分别去作课前准备,包括“日本人”排演日本日常生活场景会话小品,学一句日语,搜集各类日本商标;“考察的人”细看日本地图寻找路线和考察地点,并画出“日本人”找到的商标等。上课时师生对教室环境进行重新布置,挂上日本风情图片;规定上地理课时同角色学生的座位相邻;课前几分钟就开始播放日本音乐或歌曲的录音以吸引听觉学习类型的学生。由于适应了不同学生的爱好和学习类型,学生们热情很高,大都进入了“角色”,营造了一个虚拟的良好学习情境。

这样顺利进入知识讲授后,学生就在“我是日本人,我们国家先天自然条件差,我们怎么改变?”“我要去日本考察什么值得学习利用的东西?”“要去日本旅游有什么可看的?”的情境中对知识进行思考、处理,并很少感觉到枯燥乏味,课堂中间还恰当地穿插进1至2个如“日本人见面自我介绍”、“日本公司”之类的由学生自演的小品(每个约1~2分钟),动觉型学生则进行诸如展示他们搜集到的日本商标等活动游戏,视觉、听觉优势的学生也在当观众的过程中加深了印象,提高了学生的角色参与程度、学习兴趣、学习质量和认知地理事物的能力。

用这种方式,刘老师又上过“黄河”、“南亚”、“南方地区与北方地区”等多堂课。

除了教学方式外,这种多样化还体现在教学的其他方面。传统地理课的板书大都有图示,过去是作为直观手段运用的。刘老师尽量运用图示的板书则是为了适应视觉学习型学生的特殊需要。课堂笔记可

以是多种形式的,可以用文字记录,也可以用图示记录。课堂小结和课后作业也是开放的,如既可写成书面作业,也可以画成图形,甚至可以口答或设计成游戏表演出来。

这些方法取得了令人满意的效果。学生的学习态度和学习成绩都有较大的提高。几年以后,刘老师调到北京四中工作。四中是北京优质学校之一,只有高中。他在高中继续使用这种方法,但因教学内容和学生情况大不相同,他的方法也有所改变。

一次,他给我们讲了这样一件事:地理课中的“黄赤交角”、“地球公转的地理意义”(如昼夜长短和正午太阳高度变化)内容的学习,要求学生有一定的空间分析和想像能力,是历来教学的难点。不少学生看看不懂,听讲也没兴趣。针对这种情况,他改变了一下教学方法。一上课,他不是告诉学生“我们要学习地球的公转运动了,这是难点,请大家努力”,而是提出一个任务——撰写“我自己的回忆录”第一章,这一章描述“我”出生那天的日月情况,如描述“我生日那天的阳光是怎样照射的”,研究“不同月份出生的人性格不同是否有科学依据”等等。

因为教师布置的课后作业是写自己的“回忆录”,用自己喜欢的形式表现“我出生那天的日照图”,课堂上学生就根据自己的生日月份自发分组,同一组的学生开始一起探索教材上的基本知识,因为他们要在掌握公转和自转基本原理的基础上才能写“回忆录”。一些空间分析能力较差的学生这时也能兴致勃勃地去探究。在学生主动学习的基础上,教师对知识主干作了有针对性的讲解,主要是解答写“回忆录”会遇到的“技术问题”。之后学生们以组为单位对“回忆录”的写法进行交流,不同学习类型的学生互相交流自己的想法和疑惑,教师也参与讨论,每一个学生都制定了适合自己的“回忆录”写作方案,最终完成了一份与地球公转和自转知识有关的“回忆录”。^①

刘老师的做法比较充分地体现了“因材施教”的教学原则。但对于刘老师在高中课上的做法,我们听到两种截然不同的反应,有的教师说,“这个方法好是好,我不能用,我没有四中的学生”;有的人则认为,这种方法在差一些的学校可能更有效,因为正是这些学生才需要教师采用与他们自己生活实际联系紧密、有意思的学习活动,四中的学生教师不用什么特殊的方法,他们也能学好。

我们把这个案例和不同的评价呈现给一些教师,问他们的看法如

^① 根据北京四中刘刚提供的资料编写。

何,下面是一些教师的说法:

“确实,给一个好班和一个差班上课的时候,好班你只是讲他都能接受,比较抽象的如数学的内容他都能领会。但是在差班上课,你就得让他动手啊,注意生活化,让他很感兴趣。内容生活化,学生有了兴趣以后,他慢慢地就能学好。”

“这两种方法都有点偏差,一种观点太绝对了,认为是唯一的方法,另一种观点又完全否认了这种方法。不管是四中的学生还是比较差一点的学校的学生,他们都需要这样的方法,都需要和他们自己生活、实际联系比较紧密的方法。”

“我觉得好学生可能是对学习有兴趣,但是他的学习兴趣主要不是依赖于这种知识与他联系的程度。”

“这个问题反映的是差学校和好学校老师之间的矛盾,差学校老师不买账,好学校什么都好,所以呢,差学校的老师愤愤不平。”

“我觉得有个问题,不管你是哪个学校的学生,或者是哪个层次的学生,作为老师还是要根据自己的学生的实际情况,根据学生的喜好选择方法。这个方法很好,但是你的学生未必喜欢这样的,他可能喜欢另外一种方式。”

“我想我们也有教好班学生的老师,其实教好班,更要想方法,你一贯的方法学生还看不上。‘我没有四中的学生’的说法是一种带情绪的话,也许他自己没有去用心设计一个任务、活动,然后又为自己找借口,认为自己没有好学生。他要是教好学生就知道了,其实教好学生更要想办法。”

“现在我们去听全市优质课,老师听完了,有的肯定会说,有那么好的学生什么方法都可以啊。这种说法和心态是很普遍的。”

教学总是要有方法的,不论对优质校的学生还是对基础薄弱校的学生。我们这里讨论的并不是某一种具体方法对谁更适用,而是讨论如何看待课堂上的“因材施教”。

加大还是缩小差距?

教学要“因材施教”,这是每个教师都认同的观点。但是,未必每个教师都明白自己的“因材施教”最终会带来什么结果。例如,“因材施教”是加大还是缩小学生之间的差异?是利用“差异”教学还是形成“差异”?其实教育就是产生差异的开始。教育内部是存在差异的,教育本身的差异会导致受教育者之间的差异越来越大。然而,教育的终极目标却是要缩小人与人之间的差距。这在实践中似乎是矛盾的。我们只

能理解为,教育要缩小的外部差异要远大于教育内部形成的差异。教学也是一样。教学最理想的状态是一个教师教一个学生,在这样的条件下,是最充分的“因材施教”。然而,一个教师教一个学生,也是学生和学生之间差异最大的时候。

我们以案例中教师的做法为例。教师的初衷是使学生可以自己喜欢的,或适合自己的方式学习,所以喜欢说的学生可以到办公室口述回答作业中的问题,喜欢绘画的同学可以用图或画的形式完成作业。假定教师一直这样教下去,是否会出现喜欢说的越来越会说,喜欢画的同学越来越会画的发展趋势呢?我们是否可以把这种现象理解为学生之间的差距加大了?这种差距的加大是否就是教学个性化的体现,或者就是教学具有个人意义了呢?教师在和我们交谈时也表示过,如果运用不当,上述做法会有限制学生改善自己短处的危险。

但是,案例中的教学毕竟是基于教师理性思考的“差别教学”,考虑了教学目标的同一性,因此差别多表现在学生学习类型上的差异。从理论上讲,照顾学习类型的差异,虽然从表面上看是强化了学生的不同,但却是为了从根本上缩小学生之间以学习成就为衡量标准的差距。这种利用差距缩小差距的做法,不仅利于培养学生的个性,也有利于提高全体学生的学习成就。

但也有人担心另外一种教学情境会带来学生之间差别的不良加大。一个班上学生的状况差距很大,影响教学的因素也很多。传统教学模式下的统一管理方式,对学生有比较强的限制作用。在这种框架里,好学生不会跑得太快,因为我们的标准就这么高,他很难跑得超出平均水平很远;“差”生也可能不会太差,因为标准不那么高,教师会使差的学生尽可能跟上。新的教学理念提倡根据学生的实际开展差异性教学,是让好学生走得快,“差”学生走得更快或者是也快。但在实际教学中,由于学生本身的差异性,差的学生始终走得慢,好的学生始终走得快。在强调个性化教学的课堂上,学生走得快,学到的东西就更多,走得慢的学生学到的东西就少。对于个性化比较强的教学方式,如自主学习、小组讨论,容易出现优秀学生如鱼得水更优秀,“差生”不知所措更差,也会有学生趁机偷懒,依赖其他学生的情况。

这里的问题在于如何理解“因材施教”,如何认识“差异教学”。如果从知识量的多少来看,自然是好同学吸收多一些,“差生”吸收少一些。但这里,我们不妨换一个角度理解,例如,有些学生表现出来“差”是因为教师提供的学习方式不适合他。当我们为“差”的学生提供更适合他的

学习方式后,他就有可能表现出比较快的进步。这就是提倡教学方式多样化的意义所在。

如何衡量“因材施教”的结果,也是对“因材施教”产生不同看法的原因。国家对完成某一段学习任务的学生有统一的标准,这就是国家课程标准。国家课程标准是最低标准。如果这个标准定的确实比较适合的话,当所有学生都达到这个标准以后,我们的基本教学任务就完成了。这个基础以上的教学,可以根据不同学校的不同学生来安排。

“因材施教”的困难

“因材施教”是一个形成学习的个人意义的过程,但需要一定的条件。我国中学遇到的第一个条件限制就是班级人数过多。我国的课改借鉴了许多西方国家的教学方式方法。这些方式方法大都是在小班额背景下生成的,如何适应我国大班额的背景,就成为课改中最为迫切需要解决的问题。

我们可以比较一下英国中学的一堂地理课(图 1-1)和我国某农村中学(图 1-2)的课堂情境。

对“因材施教”最普遍的理解是根据每个学生的特点进行教学。不论哪个国家,不论学生人数多少,在一般学校,完全根据每个学生的需求和特点进行教学目前都难以做到。所以我们讨论的“因材施教”是相对的,是在共同标准基础之上的“因材施教”。



图 1-1 英国某一中学 2002 年选修高中地理课的学生只有 6 人。这是他们上课的基本方式。^①

^① 本书中的照片均为林培英拍摄。



图 1-2 我国某农村中学拥挤的教室。但教师仍努力让学生在课堂上有交流学习的可能。

第一个困难是没有足够的时间让学生充分表达自己的学习需求。“因材施教”首先要了解学生学习的需求,但班额太大,教师不可能让每个学生都有充分的时间表达,例如,充分说明自己学习中遇到的问题。第二个困难是教师不可能针对每个学生的学习需求给予专门的辅导。这是教师经常描述的困难。我们分析了一些教师的教学经验,发现有些做法可以协调其中的矛盾。例如案例中刘老师的做法,如果一门课的作业是不可避免的话,让学生用符合自己特点和需求的作业方式完成,也是“因材施教”的做法。教师能否接受这种“因材施教”的做法,可以通过反问自己一些问题来判断,例如,是否可以允许学生不去做自己认为完全掌握的作业而把精力集中在他们认为困难的作业上?是否允许学生不听已经熟悉的内容,在不影响其他同学的前提下学习其他内容?也有不少教师印制一些作业纸,让学生在课上通过回答作业纸上的问题学习新课。在这种学习方式中,学生可以在一定程度上自己把握学习的时间和进度,因此也是一种“因材施教”。需要注意的是,一般认为安排这种课是为了体现学生的学习自主性和参与性,而实际上这是教师“因材施教”的好机会。当学生自学时,教师的作用并不是简单地巡视,等待所有学生做完后集中讲解,而是可以充分利用这个机会帮助有困难的学生,实施“一对一”的个别化教学。如果教师的作用只是总结全班的学习,就丧失了“因材施教”的良好机会。

如果这样做教师仍然无法给学生充足的个别指导的话,学生之间

的合作学习也是对“因材施教”的一种补充方法。让学习进度较快的学生解答学习有困难的学生的问题,可以说是利用了学生中间的优势力量。只要我们不把“因材施教”理解为带研究生式的“一对一”教学,实际教学中有很多方法可以做到这一点。

虽然班额大、人数多是我国课堂教学实施“因材施教”的“天然”困难,但教师的教学理念还是会有影响的。图 1-3 中是小班额的课堂情



图 1-3 尽管只有十几个学生,小班额的课堂与大班额的课堂情形没有什么区别。这种情况的出现已经与班额的大小无关。

景。一般说小班额中的学生会有更多的机会接受教师的个别指导,也有更多的机会根据自己的特点学习,但结果是否如此取决于任课教师的教学理念。

“因材施教”的另一个困难是教师难以充分了解学生的情况。过去我们讲教师和学生之间的差距,多从年龄的角度分析。年龄的差距会形成“代沟”,进而形成对同一事物的不同理解。其实,教师与学生之间的差距并不仅仅因为年龄,还因为教师所受教育的背景使他们在进入学校前就有了对学生的“一般”性认识,虽然这种认识不一定构成“先入为主”的印象,但也会造成教师对学生的看法与学生的实际状况有所不同。当教师在中学工作几年后,他们对某一年龄段学生的看法容易趋于固定。这种趋于固定的看法有时会影响教师去客观地认识学生。现实的情况是,社会变化越来越快,这种变化在学生身上的反映有时比在教师身上反映得要明显。有一位教师讲到,他越来越发现学生不像教师原来预想的水平很低,信息量很少。学生在吸收信息方面的能量

其实远远超过教师的想像。

信息社会中学生表现出来的新特点,为教师实施“因材施教”提出了新要求。这里的“因材施教”不是指一个班上学生个体之间的不同,而是在学生整体变化的基础上根据学生的特点施教。例如,在信息社会影响下,学生获取信息的能力正在日益变得强大,我们从很多案例中都可以看到类似的描述:

“说实在的,至今我都不知道孩子们是怎么找到这么多关于麦当劳的资料的。我也到网上找过有关麦当劳的资料,但查到的很少。而学生打印出来送给我的麦当劳资料就有几十页。他们在网上不仅查到了麦当劳连锁店在全市的分布情况,甚至还统计出了每一家店有多少座位。”

“开始我比较担心,这个要求是否过高,学生能否找到需要的资料。所以我还提醒学生可以让家长帮忙。没想到学生的积极性特别高,仅一个周末,3个班大约114名学生就收集到大约31万字的各种能源的资料,学生们告诉我根本不用家长帮忙,只要上网查就可以了,还告诉了我好多相关网站。”

有些敏锐的教师已经能够感觉到,学生的有些做法和他们的思辨能力已经大大超过教师。如果学生的某种能力已经达到较高的程度,教师却还停留在原有的基础上,那我们教他什么呢?优秀教师会根据每届学生的不同,调整自己的教学方法。有的教师发现,学生可以迅速从网络上获得大量资料,却不擅长从这里学习到更多有用的东西。不会处理资料,也就是不会学习。这是信息社会影响下可能会出现的一个新特点。这就需要教师帮助他,引导他,使他们学会获得资料后,再把其中有用的东西转化为自己的。教师的重点就可以从教学生搜集信息转变到教学生怎样把这些信息分门别类,总结提高,并带来自己学习行为方式的转变,这就是一个完整的学习过程。

下面的案例描述了一位高中教师在任教的几年中如何根据学生的反馈调整教学的。

从1993年毕业至今,我一直在朝阳区的中学任地理教师。中间换过一次单位,但一直从事初一、初二的地理教学工作。我感觉十年多的时间教材有一定的变化,可变化最大的是学生的思想和思维方式,作为老师总要适时改变自己的教学方式,同时要拓展教学思路,以适应学生的变化。说说很轻松,做起来却非常困难。

在我刚毕业时,北京市使用的地理教材是“人教版”的,初一讲的是

世界地理。刚开始教课时,我主要是熟悉教材,熟悉教学环节。备课的时候也主要是“备教材”,很少“备学生”,所以教法上主要是“师生传授”。日本是学生世界地理学习中接触到的第一个国家,将这一课学好,对学生今后学习国家地理会起到一定的指导作用。以我当时的教学能力和教学观念,我主要是对日本的自然环境、经济发展等大纲和教材上的要求做知识性的讲解,那时地理教学注重的是自然地理的学习。翻阅我当时的教案,在本节教学中我主要突出的是日本的海洋性特点,例如:被海洋包围的岛国——讲述日本的位置、领土组成;海洋性季风气候——讲解气候特点引出植被特点、水资源特点;海洋运输;海洋沿岸的工业分布等等,以自然地理带出经济地理、人文地理。而且以讲述为主,追求娓娓道来。教案中没有多少有深度有价值的问题,挑来捡去也就一两个,如:在讲完日本的“岛国、领土狭小、资源稀少”的自然特征后设计了这样一个问题:在这种环境和资源背景下,日本如何发展它的经济,如何成为经济大国的?从而师生得出结论:日本只能因地制宜,扬长避短来发展本国经济,在此基础上让学生联想中国经济的发展,也要走一条适合本国经济发展的道路。这样的课学生们听得很认真,记得很仔细,考试时成绩一般不错。既然学生们能接受,我也就按部就班地往下讲,我想,这和当时的社会大环境分不开,学生们对日本的了解还停留在动画片《花仙子》上呢。

过了几年,学生获取信息的渠道越来越多,学生们的课外知识也越来越丰富,而且这时教育改革如火如荼,教学设施有了很大的改进。以往的授课方式已不再适应学生的当前状况。这时在讲授国家地理时,我就借助多媒体教学手段,采用情景教学的模式以适应学生的改变和环境的变化,让学生在学习日本这一课时有身临其境的感觉。例如利用音乐渲染、图像再现的形式:在讲述日本概况时,配上樱花曲作为背景音乐,再配上富士山、樱花盛开、歌舞伎表演等图片或录像,使学生置身其中。再有采取生活展现的手法,由贴近学生生活的问题入手,例如:说一说你所熟悉的日本产品有哪些,你家里的生活用品中哪些属于日本品牌。然后展示材料:1. 世界前10位经济大国排行榜;2. 世界10位富国排行榜。把感性认识和理性认识结合起来,学生很快得出结论:日本是经济发达国家。然后趁机提出问题:“小日本”是如何做出大经济的?让学生探究日本经济发展的奥秘,分成小组进行讨论,利用书上所给材料进行论证推理,随后提出问题:如果你是一名日本的实业家,你会把你的工厂布局在哪儿?学生通过思考讨论,很快就会得出结

论：临海在太平洋一侧。紧接着提问：当原材料涨价或出口国遇到经济问题时，日本经济会受到什么样的影响？说明这样的经济有什么弊端？这样学生分析问题时就会更全面一些。这种教学模式对激发学生的思维，发展学生的想像力，开发学生的智力，的确起着重要作用。同时，也便于对学生进行德育教育。学生也觉得这样的课比较有意思，不枯燥，又能学到很多知识。

过了两年，我的工作单位发生了变化，我调入了一所市级示范中学。这是一所完全中学，初中以实验班为主，大部分学生是小学时的三好学生、优秀班干部、学科竞赛获奖者。学生知识面宽，善于学习，善于接受新事物、新观念，父母受教育程度普遍较高。面对学生的这种变化，作为老师必然要改变以往的授课模式。还以日本这一课为例，在讲授这一课时，我又遇到了新的问题。在课上，我刚把课题引入，教室就炸开了锅，学生们就如下几个问题展开了争论：1. 钓鱼岛的领土归属；2. 日本首相参拜靖国神社；3. 日本篡改教科书蒙蔽青年人；4. 德国对受到伤害的国家道歉，日本对东亚各国却毫无歉意；5. 日本和台湾的关系；6. 抵制日货；等等。在上课前，我已经做好了他们要提出各种问题的心理准备，但我仍然没有料到会如此激烈，且和我的教学内容出入如此之大，完全打乱了我的教学计划。看着一张张稚气的小脸，我一下子明白了我以往低估了他们。这些已不是只会看动画片小丸子和火车侠的小孩。由于传媒业的快速发展，他们已接触到了更庞杂的信息，他们有自己的话题，作为老师，我不能再以自己的观点来讲课。正确的做法是，我应该作为一个引导者，因此我把这一节课的时间给了学生，就学生关心的有关问题进行讨论，能回答的就回答，不能回答的就留到课下查阅资料。在课堂上，我只是个主持人，当他们讨论得过于激烈时，我要求他们控制一下情绪；当他们过于偏激时，我提醒他们要学会一分为二地看待问题；当他们讨论某个问题觉得证据不足时，我补充一些资料。在40多分钟的时间里，多位同学举手发言，涉及了日本的历史、文化、风俗、侵华战争、自然概况、经济，甚至包括日本的自杀率为什么高居各国之首等众多方面的问题。学生们在追寻、在探讨，他们时而惋惜，时而愤怒，时而羡慕，掺杂了很多情感。我以前精心准备的讨论课也从未这么热烈过。作为老师，我感到了学生成为课堂主人的快乐，但是，我也遇到了问题，我没有完成本节课既定的教学计划，只好在第二课时，把相关的基础知识进行了补充，并要求学生课下必须自学书上的内容。这样的上课形式学生们喜欢，但却给任课教师提出了更高

的要求,它要求老师驾驭课堂的能力要更强,教材整合的能力也要更强。除此之外,仍然存在一个棘手的问题,那就是学生知识点的掌握不够扎实,课后检测成绩没有以往好。因为师生往往都忽略了对细节的学习。^①

这个案例中的教师告诉我们的是在把学生作为整体看待时应如何“因材施教”。都是“日本”这一内容,学生不同,教师的教学方法也有了很大的不同。从开始教课时的照本宣科,到后来的电化教学,又到现在的课堂讨论,教师需要根据不同时期学生的特点调整甚至彻底改变自己的教学行为。学生状况的变化,不断为教师带来新的挑战,这一点我们从案例中可以清楚地看出。教师采用了新的教学方式,但同时出现了新的问题,例如,教师教学计划与课堂现实的矛盾,新学习方式与传统考试模式的冲突等。同时,“因材施教”也并不是简单地“满足”学生的要求,而是要寻找适合他们健康成长的个性化方法。

普遍的心态

我们注意到教师在谈话中提到的心态问题。“好”学生容易教,“差”学生不好教,这是普遍的看法。在一般情况下,教师是无法选择学生的,除非调到一所优质校去工作,而这种机会并不很多。面对难以调教的“差生”,产生上述心态是自然的,从某个角度看,也是有道理的。但是如果这种“心态”变成某种教学行为转移到学生身上,势必会加重对“差生”教育的困难程度,使学生之间的差距加大。

在任何社会中,差异都是无处不在的。前面谈过,教育具有缩小社会中不同背景人群之间文化差异的作用,但教育内部也存在差异。承认教育差异的存在,是教师能够正确对待不同学校之间差异的前提。

课程改革提倡教学方式的多样化,正是基于现实中学校和学生之间的差异。教学方式多样化有两种基本的理解。一种理解把教学方式多样化的目的定位于让每个学生都接触不同的学习方法。比较普遍的“多样化”表现为课堂教学纵向上是多样化的,即在一堂课上,教师可能会使用几种不同的教学方式,例如:讲授、讨论、操作等;但在横断面上是单一的,即在课堂的某一种时段中,全体学生还是使用同一种学习方式,做着同一件事。第二种理解把教学方式多样化定位在为不同的学生提供不同的方法。刘老师的案例属于第二种多样化,即在横断面上,

^① 首都师范大学研究生主要课程班皮艳芳提供案例。

学习方式的运用也是多样化的。在课堂上和课外作业中,同一时间,学生也许会使用不同的方法,做不同的事情。

教学方式多样化之所以对“因材施教”、缩小学生之间差异有意义,就在于它为学生提供了选择性。不论是被动选择还是主动选择,不同的教学方式总是为学生提供了多种机会,特别是对学习有困难的学生,或者有某些特长的学生,这些多样化的教学方式很可能就是他们转变的机会。

然而,教师那种“心态”产生的根本原因并不在于他们无法使用多样化的教学方式方法,而在于评价。学校是有差异的,学生的差异更大。但来自家长的压力和上级主管部门对学校的要求最后都会转化为教师的责任。例如,社会上往往用有多少学生考上大学来评价普通高中的教学水平,升学率高的优质校又容易获得更多的教育投资,那些生源较差的学校在同样的评价标准下就会承受更大的压力。当这些压力转移到教师身上时,教师“心态”的不平衡就是很自然的事了。

显然,从根本上解决这个问题不是教师课堂行为有能力达到的。世界上有解决“问题学生”的尝试,例如,英国的夏山学校^①。在这所听上去近乎神话的学校中,学校的一切安排都是适应学生的,而不是让学生适应学校。学生对于上课拥有完全的自由,学生的一切权利在尊重他人、不侵犯他人的前提下得到了最充分的尊重。很多学生毕业后都找到了自己满意的去处,包括考上自己中意的大学。只是这种学校太特殊了,无法普遍推行。因此,在我国优质教育资源还很不充足的条件下,如何根据特殊的学生群体开展教学,就成了教师关注的重要问题,也是学术界应该着力研究的带有中国特色的问题。

① [英]尼尔 A.S. 夏山学校. 周德译. 北京:京华出版社,2002

第 2 篇

追求过程与追求结果

- 有效的合作与交流
- 情境的真实与假设
- “综合教学”的立意
- “公开课”前的思考

过程与结果本来是一件事物的不同方面,没有过程哪有结果?但是教学却是可以做到没有“过程”只有“结果”的。当然,我们必须给这里的“过程”和“结果”限定个范围。过程是指知识的获得过程,特别是指个体对知识获得过程的参与程度。听教师讲出某个概念然后记住,这种学习不能说是没有过程,只是这个过程中学生参与学习的成分较少。如果教师设计一些探究活动,让学生自己得出这个概念,学生就多少体验了某种知识的发现和产生过程。我们这里的过程是指后者。“结果”可以简单地定义为问题的答案。

一、有效的合作与交流

提问的目的

在一堂复习课上,我们看到一个初中二年级的小女孩,正站在讲台上面对五六十个的同学和听课的外校教师,镇定自如地组织全班同学上复习课。她的语态、用词、举止,简直就是教师的化身。可以看出,这个班的教师对学生表达能力的训练已有相当长的时间。这其中我们发现一个不太引人注意的现象,就是“小老师”对同学回答的反应方式:当叫起来的第一个同学没有回答出问题时,“小老师”让这个同学站着,接着叫第二个同学;第二个同学仍没有回答出问题,“小老师”也是叫他站着,再叫第三个同学,直到第五个同学说出正确答案后,这五个同学一起坐下。这分明是对教师教学方式的经典模仿,因为我们在各种课堂上都见到过类似的情景,只不过有的教师让没有答出问题的学生继续站着,有的教师会让他们坐下。共同之处是:不对答不出问题的学生追问和启发,进而引导他们回答出问题。我们用一张简图表示这种情景(图2-1),图中“T”代表教师,“S”代表学生。

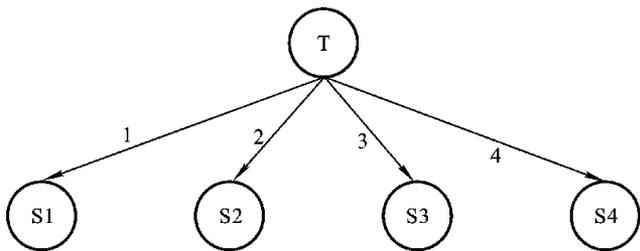


图 2-1 以获得预定答案为目的的提问模式

教师从第一个学生叫到第四个学生,目的只是为了从学生那里获得期望的“正确答案”。教师的提问是从面上扩展的,在若干个学生中“发现”目标。其他学生也在等待那个可以说出正确答案的学生出现。还有一种做法与此不同,即教师把提问的焦点聚集在某一个学生身上,不断追问、启发,直至学生把问题弄明白。后者的行为可用图 2-2 表示:

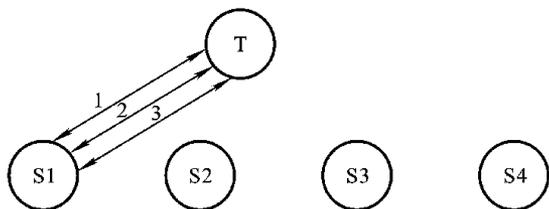


图 2-2 以引导学生理解为目的的提问模式

在这种关系中,教师通过几个回合帮助第一个回答问题的学生理清思路,消除疑惑,这是一种点上深入的方式,教师通过启发和引导“生成”一个会理解问题的学生。其他同学则是通过观察和理解师生之间的对话学习思考和解决问题。

在课程改革的背景下,人们比较关注课堂上的师生交流,强调教学中的“师生对话”。教师常用的“问答法”就是“师生对话”的一种形式。“问答法”是一种很古老的教学方法,它的起源可以追溯到古希腊的哲学家苏格拉底。外国教育史上曾记载了苏格拉底与欧谛德谟有关正义的一段对话:

苏格拉底:让我们列出两行,正义归于一行,非正义归于另一行。首先,虚伪归于哪一行?

欧谛德谟:归入非正义一行。

苏格拉底:偷盗、欺骗、奴役等等应归于哪一行?

欧谛德谟:应归于非正义一行。

苏格拉底:如果一个将军必须惩罚那极大地损害其国家的敌人,他战胜了这个人,而且奴役他,这对吗?

欧谛德谟:不能说不。

苏格拉底:如果他偷走了敌人的财物,或在作战中欺骗了敌人,这种行为如何呢?

欧谛德谟:当然正确,但我指的是欺骗朋友。

苏格拉底：好吧，那么就专门来讨论朋友间的问题。假如一个将军所统率的军队已经丧失了勇气，处于分崩离析之中，如果他告诉他的士兵，生力军即将来增援。他欺骗了战士们，使他们鼓起勇气，取得了胜利。这种欺骗行为如何理解呢？

欧谛德谟：也应算是正义的。

苏格拉底：如果一个孩子有病，不肯吃药，他父亲骗他说药好吃，哄他吃了，他的病因而好了，这能算是欺骗吗？

欧谛德谟：也应划为正义一边。

苏格拉底：假定有人发现其朋友发了疯，因怕他自杀，就偷了他的枪，这种盗窃是正义的吗？

欧谛德谟：应该算作正义。

苏格拉底：你不是说过不能欺骗朋友吗？

欧谛德谟：请让我全部收回。^①

这是苏格拉底的教学方法，可以说是现在课堂上常用的问答法的祖先。我们对比一下现在课堂常见的问答现象：

在一节数学课上，教师带着学生学习《变化的三角形》，下面是师生的一段对话：

教师：第一个问题，当 a 等于 3 的时候， s 等于多少？一起来说……

学生：9

教师：好，怎么算出来的？谁能帮我说一下呢？好，你说一下。

学生 1：把公式套进去， s 等于 $3a$ ，所以 s 等于 9。

教师：谁等于 3 呢？

学生 1：因为 a 等于 3。

教师：那就是 3 乘以 3，所以 s 等于几啊？

学生 1：9

教师：你知道这是什么意思吗？

学生 1：（不好意思地笑着，没有说话）

教师：能不能就着图形解释一下？

学生 1：因为，它，它的面积……

教师（还没等该生把话说完）：非常遗憾，你没有说出来。（该女生坐下，教师叫另一同学来，你来说一下。

学生 2：就是说，当底边等于 3 时，三角形的面积就等于 9。

① 根据下面的资料改编：戴本博，外国教育史 上，北京：人民教育出版社，1989，104~107

教师(语气非常坚决):她回答错误。谁能给补充一下。

学生3(一个手拿话筒,已发过两次言的男生):当高一定等于6厘米时,底边等于3厘米时,它的面积等于9平方厘米。

教师(该生活音刚落,评价中充满赞赏):哇,说得漂亮。大家一起来说一遍。

……

我们的“问答法”继承了苏格拉底教学方法的形式——师生对话,有时却忘记了苏格拉底对话的本质——帮助一个人形成思想。苏格拉底对学生的发问,不在于考察对方知道了什么,而是通过巧妙的问题,引发对方内心的冲突,“迫使”对方反复思考自己的回答,发现自己回答中的破绽,最终接近合理的解释。教师课堂进程中的提问,也同样不应具有很强的检测作用,它应该是发现问题、启发思考和解决困惑的过程。所以教师提问的目的不应是去发现知道正确答案的学生,而是“生成”一个知道如何理解问题的学生。只是去发现拥有正确答案的学生,教师期待的是结果;而利用提问“生成”一个可以正确理解问题的学生,教师注重的是过程。这个过程必不可少的环节就是“追问”。追问可以让我们深入到学生的内心空间,去帮助他(她)找到通往正确答案的路径。追问还可以帮助学生理清一些似是而非的东西,使他(她)真正理解所学知识。

追问虽然是面向某个学生的,但追问的过程却是面向全体的。相信教师机智的追问会比开始的提问更能吸引学生的注意力并带动他们的思考,会使他们更迫切地想知道问题的答案是什么。

合作与交流的意义

下面的实例取自一位教师的基于小组学习和全班交流的复习课,内容是“天气与气候”。上课后,学生们分组围坐在拼起来的课桌旁,准备进行小组学习。教师布置的任务是,每个小组负责总结一章的学习内容,然后进行全班交流。这是目前许多课改课堂常见的学习方式。

学生已经很熟悉这一套方式。教师的话一落,他们立刻围在一起开始学习。我们看到一个小组中有个男孩子,非常熟练地翻开书本,用很快的语速把书上的知识点念出来,对面的一个女孩子一句句记在纸上,并使用复印纸为其他组也准备了一份。小组活动期间,教师在各组间巡回,指导学生,因为组多,已经开始一段时间了,教师才来到我们观察的这组,并对学生说,要写出来有哪些最主要的气象灾害,有什么防

治方法。学生的动作可能比较慢,教师有些着急,不止一次地过来催促:耽误时间太多了,动作太慢了。

小组活动终于结束,教师开始组织各小组进行全班交流。这时候我们才明白,每个小组都是按一个模式总结的,这个模式就是罗列教材中的知识点。下面是其中一个小组的总结:

天气的概念:天气指一个地方短时间内阴晴、冷热、风雨等大气的状况。

天气的特点:天气是经常变化的。天气的变化是有规律可循的。

天气的重要性:天气与人们的生产和生活息息相关。如果能及时对天气的变化做出准确的预报,人们就可以合理安排生产和生活,减少天气变化和气象灾害造成的损失。

会熟练地表述天气预报,会写会画天气符号。

什么是降水概率?气温表示什么?风向是指什么?风的强弱用风力表示,级数越大,风力越强。

专门用于气象目的的卫星称作气象卫星,气象卫星可以对台风、沙尘暴、龙卷风、雷电等进行预警和监测。气象卫星发回的卫星云图可以直观地反映云雨天气分布情况。我国于1988年9月7日成功发射了第一颗气象卫星——“风云一号”。

在卫星云图上,白色表示什么,绿色表示什么,蓝色表示什么?会说有关于天气的谚语,并知道它所表达的意思。

交流的形式是每个组派一个代表,站起来念小组总结,所有小组都念了一遍,全班交流就结束了。

这里涉及两个学习过程:合作学习和交流。一般教师都会采用小组的形式进行合作学习。交流则既可以出现在小组合作学习中,也可以出现在大班集体教学中。小组合作学习较之大班授课更能反映学习过程,但这种过程往往很难把握。当我们坐在学生小组旁边时,就已经注定无法获得最真实的学习过程。但我们多少能够看到一些学生的学习行为,这些行为大多也是真实的。在上述案例中,发生在小组学习中的过程很简单,一个“好”学生翻看课本,找出重点内容,一两个学生做记录,其他学生听着,或翻看书本。也就是说,这样的小组中是没有真正的学习过程的,小组学习不过是形式而已。

这节课中有没有交流呢?简单层面的交流是有的。在每个小组代

表念自己的总结时,其他小组收到了他们的信息,但这种展示式的交流作用非常有限。先不说来自课本的枯燥的知识点罗列是否能引起其他学生的兴趣,单就这种交流的形式来说,一个小组的概括性汇报是否会对其他学生的学习产生影响,是值得我們思考的。

这里有几个与此相关的问题需要提出来。第一,小组学习的主题是什么性质的?第二,小组学习的主题有几个,是全班所有小组学习同一主题,还是每个小组有自己的主题?第三,如果有若干主题,这些主题之间的关系是什么?第四,学习的主要过程发生在哪里?第五,发言的小组代表和其他组之间的关系是什么?

讨论的主题是否具有挑战性决定着能否形成真正的交流。“为什么某个地区会经常出现某种气象灾害”与“总结我国主要气象灾害”对交流深度的作用是不一样的。主题对交流深度的影响不只是题目本身,还和潜在的答案是否容易获得有关。“总结我国主要气象灾害”,听上去不具有多少挑战性,但如果答案不是那么显而易见,在年纪较小的学生中间,也可以带动真正的交流。

一次小组讨论应该有几个主题?例子中的小组学习有六个小组,因而教师给出了六个主题。有时教师也会让所有的小组学习一个共同主题。全班只有一个主题时,每个组都研究这个问题使得全班的交流可以有共同话题,学生有可能会对其他组的发言产生兴趣。但如果主题很枯燥,扩展的空间很小,不用怎么讨论也知道答案,就达不到引起其他组兴趣的效果,反而会因每个小组重复发言,造成时间的浪费。每个小组各有一个主题,可以使课堂的讨论内容丰富,一次涉及比较多的学习内容,但也存在问题。我们看另一个实例:

一位教师在讲“时区和日界线”时,采用了每组一个主题的方式进行小组讨论。她把学生分成五个组,分别代表居住在北京、伦敦、纽约、开罗和东京的学生。第一项活动是在一张纸带上画出自己所在时区,这项活动虽然是分小组进行的,但基本是学生个人的行为,没有小组组员之间的交流。到大班交流时,教师开始轮流叫小组代表发言,回答类似“纽约在哪个时区”的问题,然后把学生的回答写在黑板上。第二个问题是:我国从东到西跨过几个时区?教师提出问题后,要求小组抢答。很显然,回答的同学只能代表他自己,而不能代表他所在的小组。第三个问题是:假设北京是10月21日14时,东京、开罗、伦敦、纽约的区时怎么计算?第四个问题是:假设伦敦是10月22日8时,东京、开罗、伦敦、纽约、北京的区时怎么计算?第五个问题是:能不能总结出一

个计算规律出来？第六个问题是：在巴西将有一场足球赛，为了不错过球赛，赶快拨钟，这是让各组找到球赛开始时，自己所在的地方时。第七个问题是判断一则广告中与时区有关的错误。

教师在上课前说明，这节课采用不同的学习方式，这表明，“学生围坐在一起”代表一种不同于以往的学习方式。从教学过程的进展看，教师提出的问题可以分为三大类，一类需要特定小组完成的问题，例如，北京是10月21日14时，其他城市是几点；第二类问题是个人回答即可的，例如抢答的问题；第三类是各组共同完成的题目，如总结规律和判断错误。从题目的类型看，真正需要分小组进行的活动最多占到 $\frac{1}{3}$ 的时间。我们就来分析这 $\frac{1}{3}$ 时间里小组学习拥有不同主题的意义何在。

小组使用不同主题来学习需要一个前提条件，即这些主题的教育意义应该是等值的。所谓教育价值相等，是指虽然具体知识不同，学生接受到的科学原理和学习方法等方面的教育应该是同等的；否则，是对学生的不公平。但如果是等值的，又有什么必要使用不同主题呢？通常教师采用不同的主题，是希望在全班的交流中，一个组的学生可以学到其他组研究的内容，使知识面更丰富，或者是将这节课的内容划分为几块，经由小组学习后在全班汇总，形成一个知识的整体。实际的做法是否能达到这个目的？假设实例中的教师既希望全班同学都能了解五个城市的区时，又希望能节省时间，她实际的做法有效吗？表面上看是可以的，因为五个小组分别计算五个地方的区时，确实节省了时间。每个小组汇报自己的计算结果，又使其他组的同学了解了不同的知识。但是，如果教师的目的是让学生了解五个地方的区时，其实用不着计算，从图表中可以很容易地查出，教师也可直接告诉学生。显然，教师的目的不只是这个。也许教师还希望学生学会如何进行计算。因为计算伦敦的区时与计算纽约的区时的方法是一样的，所以总体上不同组计算不同城市的区时在教育的意义上是等值的。但在具体计算上，城市的位置不同，也会有略微差异，教师如果能够利用这些细微的差别，让学生更熟练地掌握区时计算的知识，分组就有意义了。可惜，在全班交流时，教师只要求学生答出计算的结果，没有要求学生展示他们特殊的计算过程，这就使分组失去了大部分意义。这样做使小组内部的学习过程无从体现，小组之间的交流只剩下交换结果，也就是说，不用分组，全班同学一起进行计算，也可以达到同样的目的。

只要选择不同主题进行分组学习的教师，都面临着同样的问题。

我们研究了不同教师对这个问题的处理方式,发现比较理想的状况是让学生在全班交流中有比较多的时间展示自己在分组中经历的学习过程,让其他组学生有机会通过这些展示获得新的知识或感受。当然,这个过程也许无法为教师节省教学的时间。

分组的价值还体现在组内成员之间的交流和合作上,如果小组的形式在帮助学生完成计算任务时发挥了作用,即使不同主题的划分没有多少意义,小组学习也还算成功。但实例中的学生更多的是独立完成,有时能和邻座交谈一下,但完全没有小组共同研讨的情景,使得小组形式的第二个功能也没有充分实现。

分组学习和大班交流是一个整体。只有进入最后的全体交流阶段,不同主题分组的学习才会具有完整的意义。但全体交流并不意味着一定是全班学生共同面对一个发言者。我们了解过国外的分组学习方式,其中有一种向全班汇报的策略叫“智力拼图”。^① 本书作者曾尝试在大学本科课和研究生主要课程班上使用这种方法。在研究生课程班上使用时,教师选择了一本研究生用书,根据学生的人数将学生分成六人一组共六组,把书中的重点内容设计成六个主题,每个组研究一个主题,让每个人都尽量把问题研究透,成为该主题的“专家”。然后重新分组。分组的方法是从原来的六个组中每组抽一个人出来组成新的一组,重组后仍然是六个组,每个组仍然是六个人,不同是这六个人各自熟悉一个主题,而且只有一个人熟悉某一主题。新的小组开始讨论全部六个主题,讨论的方法是由熟悉某个主题的学员主持、讲解、回答其他人的提问,直到大家把该主题搞明白。六个主题轮流学完后,那本书的主要内容也就都接触到了。这种方法的好处是“迫使”小组中的每个成员都积极参与,认真学习,不能“偷懒”。第一阶段的小组集中了小组成员的集体智慧,使每个人都成为“专家”(图 2-3);第二阶段的小组学习又传播了各小组的智慧和成果,每个人都学到了其他专题的知识(图 2-4)。无论是小组合作还是交流,都充分发挥了作用。

上述方法的弊病是组织工作相对困难,如果没有比较大的教室,在重新分组时局面会很混乱并因此浪费了时间,而且对人数的要求比较严格。但这种方法启发我们,教师可以设计不同的途径让尽可能多的学生真正参与到小组讨论和大班交流中来。

^① [美]Stephen D. Brookfield 等. 讨论式教学法. 罗静等译. 北京:中国轻工业出版社,2002. 127~128

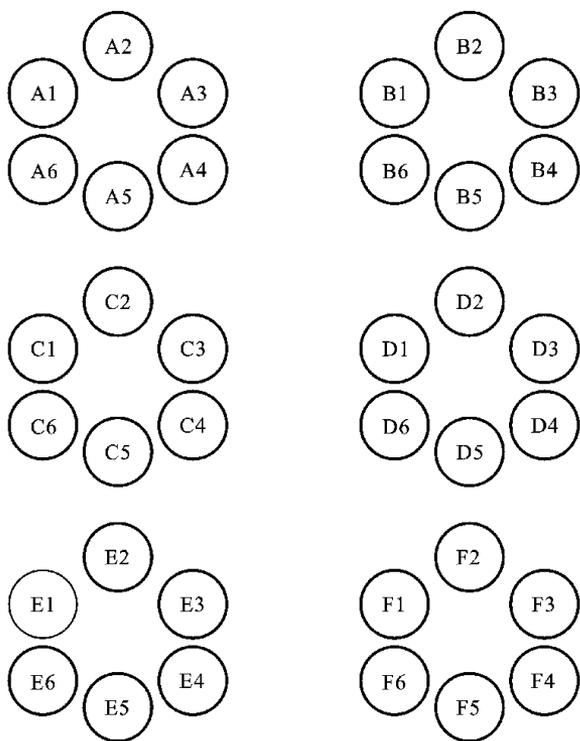


图 2-3 小组学习的第一阶段

——组内同一主题共同研讨

教师在课堂上组织交流的行为方式还引发我们对交流与“研讨”之间关系的思考。基于合作学习目的的交流(不包括简单的信息交流)是为了能够互相了解对方的观点,继而澄清一些不甚明了的疑惑。因而在成人世界中交流还包含“研讨”的意思。对于中学生来说,让交流包含研讨更为重要。我们有时看到一堂课上学生一个接一个地站起来念为主题搜集来的长篇材料,会产生这样的疑问:他们真的明白自己所念的东西吗?其他同学真的听懂这些资料了吗?下面的示意图可以表示这种情境下学生之间的关系。

以学生 1(S1)发言时的交流模式为例(图 2-5),当每个小组代表发言时,因没有其他同学的提问、质疑、争辩,交流基本是单向的。

我们也见过另一类的交流讨论:

师:对他的证据,你有什么怀疑?有什么破绽?讨论。

学生议论。

师:哪个组的代表发言?

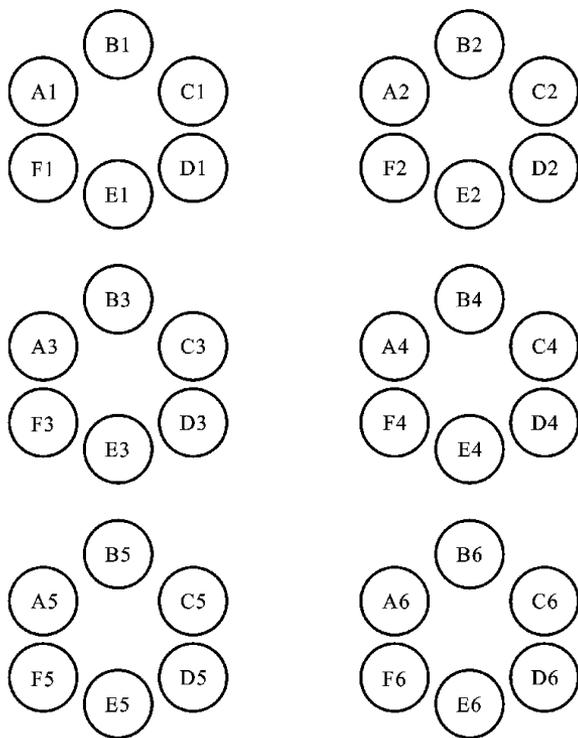


图 2-4 小组学习的第二阶段
——组内不同主题共同研讨

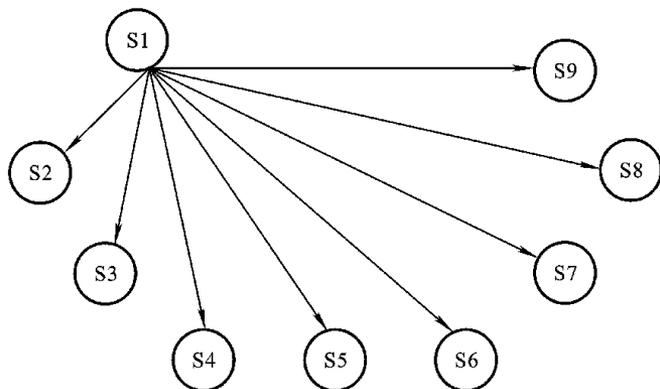


图 2-5 学生之间单向的交流

生1:化石……(略)

师:我明白了,也可能两个大陆环境相同,形成相同的动物,后来死了埋在地下,形成相同的化石,可不可能啊?有可能。

生2:动物会游泳过去……

师:有没有可能?

生3:飞过去……

师:飞过去的,有没有可能?有的,原来翅膀很大,后来才退化的。

……

实例中是大部分课堂交流讨论常见的形式。小组内部是如何讨论的,不仅外人不得而知,即使授课教师也未必清楚。我们能见到的交流讨论只能是全班层面上的。然而,到了全班层面,应该是不同组同学之间的交流讨论往往变成学生与教师之间的简单交流:学生代表对着教师发言,是想让教师知道自己的想法,教师再给以简单的反馈,多是重复一遍学生的回答,然后加以肯定。因此实际中的交流讨论变成图2-5的一种变式(图2-6):

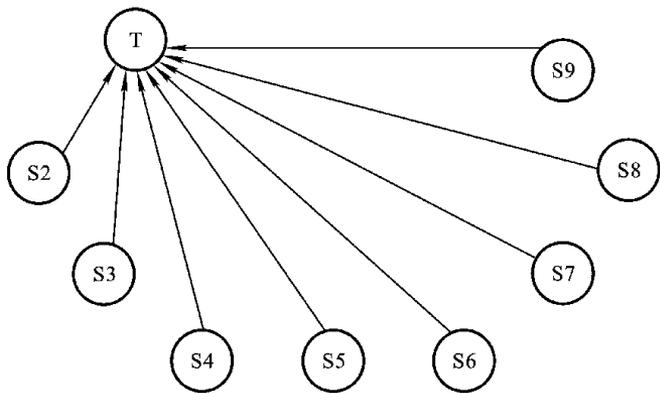


图 2-6 面向教师的交流

如果有学生就发言者所言提出问题或发表自己的看法,甚至引起争论时,交流就成为图2-7示意的模式。当然在某一特定时间里,只能有一人发言,但从整体上看,交流是多向的。

同单向交流比较,多向交流有什么特点呢?我们看到图中的直线都汇集在中心,这个中心表示,大家是在围绕一个话题发言,这样才能形成交流,否则,各说各的,是没有办法形成交流的。

此外,图2-7中的直线都是双向箭头,表示说话是有来有往,不是

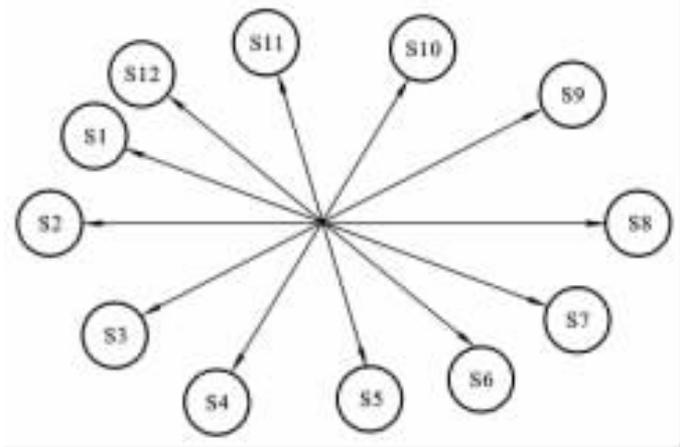


图 2-7 某一时间段内形成的多向交流

一组说完了,别的组没有反应。说话—反应,就构成了讨论。

讨论的基础

课堂讨论不容易组织得很好,其中最常见的问题是讨论不起来,学生有时会感到在讨论时无话可说。我们和教师有过一次关于讨论的对话:

研究者:您是想做分组讨论吗?

教师:对,我以前做过。但是效果不是我想像的那样。

研究者:您想像的是什么样?

教师:我想像是学生讨论得比较充分。但实际每次组里就只有一个人发言。发言的学生确实准备得很充分,但是其他人就是事不关己,一听就完了。我上过一堂课,是关于沙尘暴的。因为那两年,沙尘暴很多。学生也找了很多资料,例子、录像都有。但是最后该学生发言的时候,比如讨论沙尘暴产生的原因,就一两个学生能跟你说说,说个一知半解。大多数学生,资料拿在手里头,不怎么认真阅读。

研究者:沙尘暴这个问题,能不能让学生提一些问题,问他们对这个问题的这个问题想知道什么,然后老师结合学生的问题来组织课。学生提的问题应该是他比较感兴趣的。

教师:您是说学生提问题后,由老师回答,还是学生自己回答?

研究者:当然是学生自己回答了。比如说,您原来是自己设计几个主题让学生查资料,您可以试试让学生自己提出一些问题。因为问题

是学生自己提出的,他们就会比较用心去做。还有一点,组里的分工和评价方式都要考虑到组中每个学生的参与。

教师:因为我们的班比较大,如果分六个组的话,一个组就差不多八九个人。这样学生干什么,有的时候老师也照顾不到。我感觉做起来挺费神,总是个别同学在说,那些喜欢说的对什么都挺感兴趣就动的比较多,大多数人好像一听就完了。

研究者:还有一个办法就是让学生表达的时候采用多种形式,例如,发言的时候,您只是让组长来说,让别人补充,别人也许不愿意补充。您可以用多种方式让他们展示自己的成果,如有画图的,有做网页的。学生哪方面的能力比较强,您就可以让他用哪种方式来展示。尽量让每个同学都能有表达他自己想法的机会。

讨论不起来的另一个表现就是讨论中学生“开小差”。当你问到年龄较小的中学生是否喜欢讨论时,孩子们大都会说喜欢。当你问到为什么喜欢,有的孩子会很神秘地告诉你:“可以聊天、说话啊。”孩子们还会告诉你,他们在讨论时聊别的,老师一过来,就讨论老师布置的内容。我们在一节录像课上看到过这样一个镜头:远离教师的一组男同学在按照教师的布置使用简易教具模拟一个过程,开始规规矩矩,没两分钟,几个男孩子就“乱”来了,拿着教具嘻嘻哈哈玩起来,孩子的天真和调皮暴露无遗。如果是个别现象,教师可以不必理会,学生难免有注意力不集中的时候;如果是普遍现象,就值得去审视讨论的组织环节了。

组织讨论的重要一环,就是建立一个比较坚实的基础。这个基础首先是有个合适的话题,话题应该是学生感兴趣的,学生可以展开争论的。否则,还是不要讨论为好。

除了兴趣,话题难度是另一个需要把握的事情。在什么情况下,学生中才能产生一种讨论的氛围?我们可以设想这样两种情形。假设我们的问题是“一加一等于几”,答案等于二,似乎讨论时每个人都能发言了。但如果我们的问题是“为什么一加一等于二”,讨论时就不会有人说话,因为这是哥德巴赫猜想,没有学生能够回答出来。难度远高于学生现有程度的话题肯定无法引起讨论,但如果教师把讨论话题的难度降得很低,低到学生都能讲话,也未必就能带来好的讨论。教师传统的做法是降低要求,要求学生回答一些很简单、张口就来的问题,结果讨论变成了低水平的重复。如果教师能够把讨论维持在一定的难度上,维持一个稍高于学生现有程度的要求,让学生做出一些力所能及的准

备后,他们就可以“有话”说,这样的交流和讨论应该是有效的。维果斯基的“最近发展区”理论,就是让学生跳一跳就能够着苹果。当然道理容易理解,但教师未必知道如何做才叫“跳一跳”,要学生够什么样的“苹果”。

下面是与教师关于“讨论”的另一段对话:

教师:我们也组织学生讨论,就是讨论不起来。你让他们随便说,怎么说都行也讨论不起来。

研究者:为什么?

教师:学生的基础知识不够。例如,让学生讨论北京市有哪些环境问题。学生习惯遇到问题去查书,但这个问题书上没有,就讨论不出来什么东西。

研究者:那为什么还组织讨论?

教师:因为上面要求要让学生讨论。

这段短短的对话涉及课堂讨论几个方面的问题。一个是学生是否具备必要的基础知识。有时教师为学生创造了一些条件,例如,设计了一个很适当的话题,也允许学生有所争论,但仍无法形成真正的讨论。原因可能是学生的知识背景不足以展开讨论。这种情况常发生在“头脑风暴”式的讨论中。教师在课堂上提出一个问题,马上让学生讨论,讨论的内容一般不需要更多的资料,学生可以根据书本和已有的知识储备参加讨论。这时就会出现两种情况:一种是可以很快从书本中获得答案,而且答案很简单,讨论就显得不那么重要,学生很容易分神;另一种是学生没有那么多想法,讨论也就很快结束。

教师需要思考的是,在什么情况、什么条件下,作出什么准备之后,学生有可能发表对这个问题的看法,有可能形成真正的交流和讨论。学生为讨论做准备的过程,就是那个“跳一跳”的过程。强调“学习过程”,不只是强调学生的参与,也是强调为学生提供“跳一跳”的机会。

从教学准备工作方面来看,教师可能需要知道,学生拥有多大的信息量才能对相关问题的产生疑问或说法,才能够表达出来,才能够说出来。有时,教师会突然提出一个很大的问题让学生去活动,比如说,农业中作物生长与自然环境的关系问题,我们假设学生一定要对那种农业、那种作物有所了解,知道它生长的条件,才能够去探讨那种作物分布与自然环境的关系。如果教师什么背景资料都不提供,就给出一个很大的问题让学生去讨论,势必会造成学习的困难,而困难的产生源于

缺少一个准备的过程。

对话反映的第二个问题是学生对课本的依赖。传统教学是鼓励学生到课本上找“答案”的。在以后相当长的时间内,课本也许还是许多地区学生学科信息的主要来源。学会从课本上获得信息也是学习能力培养的重要方面。问题是如果学生只依赖课本,就会对他们今后的学习和生活带来不利的影晌。学生对课本过度依赖的行为折射出教学中对学生能力培养的缺陷,而学生已有能力也是课堂讨论的基础之一。

对话反映出来的第三个问题是课堂讨论的被动性。有时教师完全不清楚为什么要组织讨论,只是因为“上面”有要求才组织的。很显然,这种缺乏目的性的讨论难以有好的效果。从这个角度说,课堂讨论最重要的基础是教师本人对“讨论”的理解和相应的组织能力。有位年轻教师在一次关于“课堂讨论”的学习中描述了自己第一次组织讨论的情景。她说,学生讨论时,自己只是站在讲台上,根本不知道该干什么。学生讨论完了,各组一汇报就行了。

教师自己对课堂讨论的“无知”可能会引起教师培训方面的讨论。培训教师如何组织讨论当然有效,但问题的根源却不在缺乏培训,而在于教师从小缺少参加“讨论”式学习的体验。从基础教育到师范教育,甚至到研究生教育,很多教师走过的很可能还是“听讲—读书”的学习途径,根本不知道课堂“讨论”到底是怎么回事。

不可或缺的资料

北京一所中学的教师组织学生策划了一次“今年春游去哪里”的活动。这次活动并不是游离于课堂教学之外的团队活动,而是结合初中地理旅游和北京地理的学习,综合历史、英语、语文、计算机等学习内容的教学活动。学生分组设计自己认为最好的春游方案,按要求把方案制作成 PowerPoint 演示文稿,并放到互联网上,用于向大家推荐自己的方案,使其他同学相信这个方案是最安全、可行且具有教育意义的。“论证会”结束后,教师要组织学生最终实地考察验证得票最多的春游方案。

为了搞好这次活动,教师安排学生做了如下准备工作:学习旅游地理学的相关知识;查找参考书目;寻找便于上网的计算机并浏览相关网站;全班分六个大组,每组 6~7 人;与相关部门取得联系,获得他们的支持等。

学生最终制订的春游方案包括景点介绍、经济预算、日程安排、客

流量趋势分析等。方案制订出来后,学生用了一堂课的时间进行全班的质疑、答疑、评价、讨论、表决,最后得出获胜组,然后利用课余时间去了获胜组选择的地点去春游^①。

比较大型的讨论都是基于资料的。因此,大多数教师都会在讨论之前要求学生搜集资料。资料的运用同资料的搜集一样重要。最基本的运用被理解为学生去搜集了,读到了,就会有助于他们学习。这种对资料运用的理解有些像农业生产中的“广种薄收”,不管怎样,学生多少会接触到一些有用的信息。通常的情况是,资料搜集好了后,教师要求学生课堂上把搜集的材料交流一下,念一念或用 PowerPoint 展示一下。如果注意一下教师对学生搜集资料活动的评价,会发现教师对学生搜集资料的数量关注较多。

然而,资料作用的大小与资料的多少并无直接的关系,而是和资料的运用有关。当资料被充分运用,搜集资料的目的就实现了。“春游”实例中的学习过程涉及了多重学习目标,就其中资料在讨论中的运用来说,表现了资料的不可或缺性。教师设计的讨论主题有三个重要的特点。第一,讨论必须依靠资料。没有资料,其他组无法充分了解、也无法信任你的选择。第二,讨论需要的资料是从书本上无法获得的。第三,你必须有效地整理和展示资料,才有可能赢得其他人的支持。这样的讨论主题是“真”问题。很显然,搜集资料活动是否有效与讨论主题的设计密切相关。如果对讨论主题来说,资料可有可无,搜集资料就会成为一种形式。

“春游”实例给我们的启示是,在布置学生搜集资料前,教师可以反问一下自己,如果没有这些资料,讨论是否可以继续进行下去?假设我们要讨论北京的环境问题,设计一个什么样的问题可以使学生必须用到搜集并经过整理的材料?如果我们的问题是“北京有哪些环境问题”,各组学生只要把搜集的资料念一念或展示一下就可以了。如果我们的问题是“北京的哪个环境问题对我们的生活影响最大”,各组学生就必须认真搜集和整理资料,力争说服其他组的学生,这样的讨论就会充分运用搜集的资料,讨论也会容易成功。

所以,学生搜集的资料不仅可以用来展示事实,更重要的,是让学生学会在讨论中能够使用这些资料作为“证据”来支持自己的观点。

^① 根据曹彦彦等著《地理综合实践活动》(中国科学技术出版社 2002 年版)一书中的资料改写。

上述内容都是对课堂上合作与交流行为的具体分析。我们对合作与交流的意义还有另外的理解。当今社会在许多方面越来越趋于“一体化”，同时，也越来越多地表现出多元化的特点。在这种发展背景下，人们之间的合作与交流变得越来越重要。从这个意义上看，“合作与交流”正在成为一种不可缺少的生活方式。将这种生活中的意义引申到课堂中，课堂上的合作与交流也不能仅理解为一种独特的教学方式方法，它也应该是一种课堂上的“生存方式”。当教师和学生都逐步适应课堂上的合作与交流时，它就会上升为一种价值取向。从具体的教学方式到一种生活方式，最终成为一种价值取向，教师对合作与交流的不同理解会形成不同的教学行为。

二、情境的真实与假设

我们曾看过一份材料，介绍江苏有位叫李吉林的教师搞了二十多年的“情境教学”。因为李吉林老师进行“情境教学”比较早，也比较系统，我们从她的教学经历来认识课堂教学的情境问题比较恰当。李吉林老师是小学语文教师，上课总是从创设情境开始，下面是她上课的部分情境：

李老师和一个学生作了这样的动作演示：夜晚，灯下，小红正在做功课。李吉林自己作小红的妈妈，走到小红身旁，问：“小红，你昨天数学考得怎样？”小红低头惭愧地回答：“因为我粗心，错了两道。”演示后，要学生将刚才所见所闻的情况表达出来。当问题一提出，学生纷纷举手，要求描绘这一情境。有个学生这样描绘“一天晚上，小红正在做作业，妈妈问她：‘你昨天数学考得怎么样？’小红难为情地说：‘我因为粗心错了两道题。’”李吉林又进一步提出：“小红说话时的神态还可以怎么说？”学生积极思考，各抒己见：“小红低着头说”，“小红惭愧地说”，“小红嘟着嘴说”，“小红红着脸说”，“小红愁眉苦脸地说”……把小红当时说话的神情、心理状态用确切的词语生动地刻画出来了。接着，李吉林和学生继续演示妈妈帮助小红的一组动作，演示后再练习表达。当最后一个情境出现时——夜静悄悄，只听见小红在灯下写字的刷刷的声音，这时，有的学生主动要求将演示过程从头至尾讲述一遍。^①

现在假设我们用录像或系列画片替代实例中李吉林老师的表演，

① 引自李吉林情境教育网 2004 年 3 月 30 日，编者做了删改。

结果会有不同吗？从语文教学的角度看，使用录像或系列图片完全可以代替师生的表演。但从学生的角度考虑，看自己的老师和同学在前面表演，会有亲切的感觉，这种融入教学情感的表演也许是技术无法替代的。

情境中的体验

有位语文教师曾上过这样一堂课，内容与写记叙文有关，主题是描写“饥饿”及相关的感觉。上课的前一天，教师“神秘”地告诉学生，你们明天早晨不要吃饭。第二天，学生带着一种悬念没有吃早饭就来上课。教师先问学生：“你们现在是什么感觉？”有学生说：“老师，肚子饿了，咕噜咕噜叫了，您今天卖什么关子啊？”教师就让学生把自己饿的感受谈出来，学生争先恐后，有的说：“我的感受是什么？我是饥肠辘辘，肚子打电话来，说我肚子饿了。”有的学生说：“我从来早上是又吃鸡蛋，又喝牛奶，今天您这样，我们不知道您卖的什么药，老师，现在您肯定有什么好吃的东西在等待着我们。反正我们就被您调起了胃口。”教师这时说了一句话“我今天给你们一个惊喜”，就忽然从讲台底下拿出一个纸箱，原来是汉堡包、咖啡之类的食品和饮料。“啊！”按照教师的描述，当时学生一下子惊呆了，一个个拿起汉堡包狼吞虎咽。“太好吃了！”教师说：“你们现在要谈感受，就是你们饥饿的时候吃东西是什么感受？”学生谈得可好了，各种各样的感受，然后教师要求学生把自己的感受写出来。

教师怎么会想起上这么一节课呢？据这位教师讲，作为语文教师，她感觉现在学生的生活比较局限，就是课堂和家庭，亲身感受的素材比较少。没有亲身体验的学生很难写出好作文。

我们把这个例子与李吉林老师的例子比较一下可以发现，两个实例有共同之处，就是从生活实际出发学习语言。不同的是第一个实例中的小学生主要练习使用简单的句子描述看到的现象，实例二中的学生则是在练习描述感觉。

在为教学创设的情境中，我们发现了二者的另一个不同。在李吉林老师的实例中，表演的只是一个学生，其他学生的任务是观看别人的表演，再对表演中的细节进行语言描述。实例二中的学生则全部体验了“饿”和“吃汉堡包”的过程。所以后者的情境是体验式情境，前者的情境是背景式情境。

课堂上创设体验式情境比较困难。我们再回到“吃汉堡包”的课

上。在比较发达的大城市,一般家庭的孩子很少能体验到真正的“饥饿”感觉。真正的“饥饿”感还不只是一两顿饭没吃造成的生理上饿的感觉。如果因贫困长期吃不饱饭,人会有一种持续的饥饿感,相伴而生的是对未来能否吃上饭的焦虑感,这些才是真正的饥饿感觉。显然,实例中的孩子是衣食无忧的,一顿没有吃饭,或没有及时吃到饭而产生的饥饿感可能微不足道。因为学生知道教师是不会这样让他们“饿”下去,一种游戏的心理在背后支撑着学生。特别是当教师拿出的食品是汉堡包时,学生的反应显然不是纯粹的“饿”后见到食物产生的感觉,而是见到汉堡包时的独特感觉。这个时候我们再让学生描述自己又吃到食物的感觉,可能多少与教师希望描述的“饿”的感觉有些偏差。

学生有一些体验总比没有要好,这是无疑的。特别是“饿”的感觉,如果学生吃饱了来上课,很可能因当时不饿而找不到“饿”的感觉。但在什么样的情境下能够达到什么样的目标和结果,却是个未知数。没有体验,写东西有可能杜撰。但有了这次饿的体验,学生仍避免不了杜撰。有个学生描述他吃到面包的感觉:因为饿了,刚刚吃面包的时候,感觉像“久旱逢甘露”。课堂上,教师、学生都笑起来。学生虽然有了这个体验,还是找不到适当的词来描述。教师这时候就有了重要的作用,可以引导学生用适当的词语把自己的感觉描述出来,只是教师无法体验学生的感觉,还只能从自己对“饿”的感觉入手引导,这就使体验的作用打了折扣。

但是实例中的做法有另外的好处。学生有了“饿”的体验和对“饿”的描述练习后,可以更确切地领会别人对“饿”的描述,多少会对此产生一些共鸣,而不至于使课文上别人的感受与自己毫无关系。

这个实例告诉我们,情境教学与体验教学有相通之处。情境不一定构成体验,但体验一定可以成为情境。体验学习非常重要,但体验学习并不一定真让学生做什么,因为学生不可能事事体验。体验学习的另一层含义是在课堂教学中利用学生已经积累的生活体验,即把学生的体验作为一种课程资源。我们来研究下面的案例。

按学校要求,以教研组为单位,每位教师必做一节课,相互交流,取长补短,共同研究。我选择的课题是《商业》。为体现这次课改的要求,在课堂教学设计上,我注重了课堂中学生的广泛参与,以体现学生的主体地位。

为了让学生能够快速进入情境,调动每一个学生的积极性,我在这堂课上是这样安排的:一上课没有像原来那样先复习上节所学内容,然

后用公式般的语言引入本节内容。而是叫起来一个平时活泼好动的男生,让他帮我去买一枝笔,一个本,一个篮球。这时,那个男孩满脸疑惑地望着我说:“现在就去买吗?”我说对,并给了他一些钱,他犹豫地走出教室。因为有人听课,教室里很安静。这时,就见坐在前排的班长向我努努嘴,意思是说,老师,有听课的。我假装没看见。这时,另一个男生举起了手,我走到他跟前,他小声对我说:“老师,我这有笔、本。”我笑了笑,拍了拍他的肩没有说话。这时那位男生回来了(教室到学校小卖部1分钟),他有点丧气地对我说:“老师,只买了笔和本,没有买到篮球。”我没有立即让他回到座位上,而是让他给大家说一下,是在哪儿买的,怎么买的,他有点胆怯地走上讲台说:“是在学校小卖部买的,使用您给的钱买的。”我让他把东西放在讲台回到座位上。这时,我转向全班问道:“他买的这些东西是什么?你们买过东西吗?为什么没买到篮球?”问题一出,学生可就嚷嚷开了。有的说就是笔和本,有的说是学习用品,有的说刚才那个男孩笨,到街上商店就能买到篮球。但是没有学生提到“商品”。这时一位女生举起了手。我很高兴希望她能说出“商品”一词,我好往下讲。可她却说:“老师,我们家开的商店里有篮球,我爸妈说,我们家里卖的东西是从批发市场批来的。”我当时就慌了,没有想到她能这么说。我设计这个做法和问题是为了导入新课,激发兴趣,体现学校提出的要有鲜明的学科个性,在某一方面有所创新的要求。本来设计让学生自己说出来“商品”的意思,可是没达到预期目标,我只好自己说出来。按照教学计划,还要出示投影来练习一下,当我打出几条语句,让他们判断是不是商品时,课堂一下就热闹起来了,有的说不是,有的说是。有两个男生争论起来,一个说:“我们家每月都交水费,因此自来水是商品。”另一个说:“自来水不是商品,水是自然界本身就有的,我们家用水不用钱,随便用。”下面同学也是根据自己的理由自然分了是与不是两派。双方争执不下,各不相让。事态发展到这个地步是我没有预料的,我有点后悔了,按课前的教学设计,这样拖下去,肯定超时,我只好做裁判,说出理由和答案化解了双方的对抗。

解决了商品问题,接下来是商业及商业中心的形成条件。为了帮助学生理解这部分内容,我先让学生阅读书上的插图、文字说明,然后设计这么一个小活动:在黑板上写出学校小卖部、周口店街商店、房山华冠商厦、王府井、北京等几个购物地点,让学生从小到大排序,并说明理由。学生很快就排列好了。我叫了几个学生汇报结果,发现排对了,可理由说得不完整,我本想给他们一些提示,让他们自己说出来,可时

间不够了。做好的课件还没播放呢,我只好通过演示课件,结合课本图解,把商业中心的形成条件说出来了。

案例中教师创设了一个实际的情境,让学生在上课期间出去购物,然后由此开始进行商业的教学。但教学似乎并不顺利,我们分析一下其中的原因。

教师的出发点是好的,让学生在真实的情境里学习商业知识,或是希望通过学生的体验能够真正投入到学习中来。为此,教师设计了“购物”这个情境。在这个案例中,“购物”既是真实情境,又是虚拟情境。学生出去购物是真实发生的事情,但这个“购物”本身没有什么实际意义,完全是为了上课安排的,结果就出现了一个学生提示教师“老师,我这有笔、本”的情节。学生完全把这种购物当作有实际意义的事情,因此,是否能达到教师设计的“激发学生兴趣”的目的还是个疑问。

除了激发兴趣,这种情境是否能有其他的教学功效呢?体验能否达到引出商品概念的目的呢?显然是不能的。但是购物体验可以用在商业中心形成的内容上,教师的提问“为什么没买到篮球?”已经隐含着这种应用,可惜在后面的教学中教师没有很好地利用这种情境。所以在整个学习过程中,作为情境的购物体验并没有产生预想的效果。

另一方面,简单的购物体验是不需要在课堂上重现的。高中学生多少都有了购物的经历,利用他们已有的体验,教师可以创设更丰富的情境。因此,在什么情况下需要创设体验式情境,是需要教师仔细思考的。体验需要时间,如果学生花费了时间,却又达不到预定的目的,实际就是无效的教学行为。

真情境与假情境

我们在本案例选中看到这样的案例:在一次“一元一次方程”的教学中,教师展示了一个问题:“为庆祝学校艺术节开幕,初一(2)班学生接受了制作小旗的任务。开始时只有一半同学参加制作,每天制作40面。完成了三分之一以后,全班同学一起参加,结果提前一天半完成任务,假设每人制作效率相同,问共制作小旗多少面?”这道题目的原型是课本练习中的一道题,为了更贴近学生实际生活,教师将原题中的“九运会”改成了即将举行的“学校艺术节”。

案例选的编写者评价教师的这个改动是“结合学生经验和生活实际,进行了挖掘,设置的问题情境具有真实性、开放性的特点”。类似这样的问题可能会经常在课堂教学中出现。人们以为,使用的例子与学

生所在班级、所在地区联系上了,就算是有了真实的情境。实际上问题不是这样简单。

真实情境有两层含义,一是情境是真实的,而不是纯粹虚构的。如果直接联系到学生,最好是学生即去去做或学生参与已经完成的事情。这种情境往往被教师用来激发学生学习的兴趣,引起他们学习的欲望。二是此情境要对接接下来的学习有直接的用处,学生必须依靠此情境发现问题和解决问题,这才是“真”情境。在两种情境中,后者比前者更为重要。

根据这两点,我们分析上述案例,教师只是把原题的“九运会”换成学校的“艺术节”,其他内容没有改变,所以,情境中的事件并非学生亲身经历,甚至不是现实发生的事,不具有真实性。其次,换了一个“背景”,并不影响学生完成后面的学习任务,所以改变后的“情境”也不具有影响学生学习的真实意义。这样的“情境”就是假情境,是无意义的情境改变。

数学教学中经常用到应用题。每道应用题都是一个问题情境。问题情境给出了应用某些数学知识的条件,当学生解决应用题时,就是在掌握所学数学原理的适用条件。这使学生有可能在类似的条件下应用这些知识,因而这些情境都是真情境。反过来看,如果要使问题情境达到这个目的,教师安排的活动应该是依靠特殊情境的,即学生要从提供的情境中获得解决问题必需的条件或资料。假定科学课上教师提出了下面的问题:

当地时间 2003 年 5 月 21 日晚上 7 点 45 分(北京时间 22 日凌晨),阿尔及利亚首都阿尔及尔(东经 3° , 北纬 37°)附近地区发生里氏 6.7 级强烈地震。截至 5 月 26 日晚,地震已经造成 2 162 人死亡,8 965 人受伤。

这里,教师已经给出了一个地震的情境,但是否为“真”情境,要看教师下面的教学安排。假如教师给出的是下面的问题:“地震是一种会给人类带来巨大灾难的自然现象。当发生地震时,我们应该怎么办?”这时,即使地震的事实是真的,营造出的教学情境也还是不真实的,因为学生解决上述问题时无法从给定的情境中获得信息和方法。如果教师给出的是下面的问题:“如果依题意及图甲(图略)来判断,地震发生时,北京时间应该为 22 日凌晨_____”,地震的情境就是真情境,学生需要根据情境中的“当地时间”推算出北京时间。

由此可见,教学情境的真假与情境中事实的真假没有直接的关联。

再看下面的例子：

上课开始教师先讲了这样一个故事：在 20 世纪 80 年代初期松花江畔的一个小山村里，由于土地联产承包责任制，村长张老汉已把大部分土地分完了，只剩下一块类似三角形的土地，需要分给四户人家。他想：我要尽量分得公平一些，让每户人家都满意。但怎样把这块田地分成大小形状都相同的四块地呢？张老汉冥思苦想，怎么也想不出好办法。讲到这里，教师不失时机地启发学生，你们能帮张老汉解决这个问题吗？

学生此时表现出了极大的热情和兴致，一反以往的沉闷状态，各小组进行了热烈的讨论与研究。有的同学画图，有的同学设计模型，还有的组与组之间展开了激烈的竞争，特别是有几个平时根本不爱学数学的学生，也一反常态，表现出了极大的参与意识。其中有一名平时上课基本上不听讲的同学迫不及待地跑上前来兴奋地说：“老师，我知道怎样分，我画给你看。”说完，他就忘情地在黑板上画了起来。他是这样画的(图 2-8)：

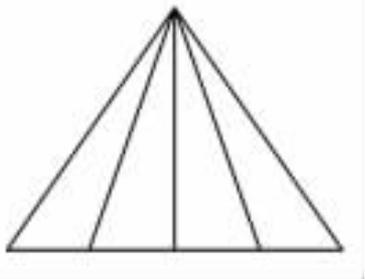


图 2-8 学生绘制的示意图

我迫不及待地跑上前来兴奋地说：“老师，我知道怎样分，我画给你看。”说完，他就忘情地在黑板上画了起来。他是这样画的(图 2-8)：

画完之后，同学们一阵哗然，“他画的对吗？”教师问。“不对。”同学们回答。“但我还是要表扬他，因为他能积极动脑思考，这已经是一个进步，并且他的这种设计方案，可以满足四块地的面积相等，所以他的设计还是要得到鼓励的。”听了教师的这一番话，课堂里响起一阵热烈的掌声。“怎样让面积相等的同时，形状也相等呢？”班里又是一阵热烈的讨论。终于，一位同学拿着四张完全一样的纸片走上讲台，同学们都很疑惑。这位同学说：“我从小喜欢拼七巧板，所以对于老师提出的这个问题，我是反过来想的，如果四个大小一样的三角形，能拼成一个大三角形，那么这个问题就解决了，所以我就尝试着将这四个三角形拼来拼去，还真就拼成了。”说完，这个同学就认真地拼了起来，看着他的拼图，同学们发出了阵阵赞叹声。“现在你们应该知道刘老汉应该怎样分这块田地了吧，你们能表述出来吗？”教师问到。同学们这时七嘴八舌地说：“取三角形三边的中点，然后连接其中的任意两个中点的三条线就可以把这块地分成大小、形状完全一样的四个三角形。”“同学们说得非常好，那么，三角形中连接两边中点的线段叫作什么？这种线段又有

什么性质呢？这就是我们今天这节课要研究的内容。”^①

任课教师事后回忆到，“三角形中位线”这节课其实并不难，要是“按部就班”地上下来，还是挺轻松。但是为了让学生真正参与进去，所以设计了这样一种情境，让学生分割土地，学生很容易地融入进来，连班里的那个差生都对此很感兴趣，积极参与分割。虽然就他的水平也只能画出这种程度，但是至少学生动手去做了，他就能感觉到自己是在完成一项工作，而不是教师在向我灌输什么，要求我应该学到什么。这堂课上了之后，学生很激动，教师也觉得很兴奋。

“三角形中位线”中的情境明显是个教师编造的事例，比起后面实例中看到的摆桌椅、做拉面离城市学生生活实际要远得多。但这是个真情境，学生通过解决情境中的问题可以完成一定的学习任务。很多教师都把创设情境作为激发学生兴趣的有效方法。其实情境的作用远不止激发兴趣和导入教学，一个恰当的情境可以看做是一个有效的学习过程。

真情境的利用

假设有这么一堂地理课，教师先出示一张地图并提出一个问题：“5 000多年来，长江口的位置向东南方向偏移，因而发育形成的一系列河口沙坝也由老到新向东南方向呈雁形排列。你能解释长江口向东南方向偏移的原因是什么？”这是个很好的“真”问题、“真”情境，既能引起学生兴趣，又值得探索。我们期待教师安排适当活动来和学生一起解决这个问题。但是如果教师没有就这个问题开展活动，而是开始讲述地球自转本身的问题：“地球一刻不停地围绕地轴由西向东自转。其周期约为 23 小时 56 分 4 秒。地球表面上各点自转的角速度相同，线速度随纬度的不同而有所差异，由于纬线长度从赤道向两极递减，赤道上的线速度最大；纬度越高，线速度越小。南北极点既无角速度又无线速度。”开始的问题就无法起到“情境”的作用。

上述教师提出的问题只是做导入用，后来开始的教学和问题本身并无直接的关系。如果教师使用完全不同的方法，会是什么样的效果呢？我们看看下面的实例中教师是怎样将问题情境作为学生学习的自然组成部分的。

^① 根据深圳市翠园中学初中部提供的素材改写。

师^①:平面内有 n 条直线,其中任何两条不平行,任何三条不过同一点,这 n 条直线的交点个数 $f(n) = ?$

生甲:……我不知道如何下手。

师:当你不能解答的时候,你可以退一步想,退到一个简单、特殊的情况。

(学生思维活跃起来,认真地画图或用教具搭,数交点个数)

生乙:现在我能求出 $f(1) = 0, f(2) = 1, f(3) = 3, f(4) = 6, f(6) = 15$, 似乎有一个规律,但我求不出 $f(n)$ 。

师:好。请同学们继续考察当 $n = 7, 8$ 时, $f(n) = ?$

(学生继续画图,数交点个数,由于问题难度的加大,多数学生思维受挫,面带难色,无法得出结论)

师:当你面临困难时,有两种方案,一是修正现行方法,二是另起炉灶,当然优先考虑前者,即修正一下自己的计数方式,当增加到第 7 条直线时,是否可利用 6 条直线的已知结论?

生丙:对第 7 条直线可看做 6 条直线上增加了一条,只要数出增加一条直线,增加多少交点即可。由题意,增加一条直线就增加 6 个不同的交点,所以, $f(7) = f(6) + 6 = 21$, 同理可得 $f(8) = f(7) + 7 = 28$ 。

师:很好!同学们,你们能发现 $f(n+1)$ 与 $f(n)$ 的关系吗?

(学生反应热烈,跃跃欲试,争着回答)

生丁: $n+1$ 条直线可看做 n 条直线增加一条而得,由题意知,这时增加一条直线,就增加了 n 个不同的交点,所以 $f(n+1) = f(n) + n$ 。

师:很好!利用当 $n = 7$ 时,求 $f(n)$ 的方法,正确得出了 $f(n+1)$ 与 $f(n)$ 的关系式,类似这样的关系式见过没有?

生:(齐)见过。

师:能从此关系式中求出 $f(n)$ 吗?

(学生认真思考,回忆学过的方法,多数同学求得正确结果)

教师设置的问题“平面内有 n 条直线,其中任何两条不平行,任何三条不过同一点,这 n 条直线的交点个数 $f(n) = ?$ ”是学生没有学过的新问题,这一点从学生甲的反应中可以看出。教师没有在提出问题后就直接给学生讲解思路和解题方法,而是先让学生解决这个问题。结果,学生在解决这种问题时的困惑所在就一下子暴露出来——不知道如何下手。教师发现问题后,只告诉学生遇到这种问题时可以“退到

一个简单、特殊的情况”，但没有告诉学生这个简单问题是什么。学生陆续尝试了一些“简单、特殊的情况”后，又提出新问题，教师提示他们继续观察，大部分学生还是面露难色，不知下一步如何去做。教师又在思考问题的方法上给予指导，这样一步一步走下去，直到学生解决了这个问题。实例中的教师将这个问题转化为问题情境，使学生在这个情境中不断暴露自己的困惑和问题，最终将这个问题解决的过程变成学生自主探究、教师针对学生弱点进行方法和思路指导的过程。假设地理课实例中的教师改变一下利用问题的方法，在提出问题后，马上和学生一道解决问题，在解决这个问题中学习相关的知识，会使真实的问题情境得到更为充分的利用，做到将地理理论知识的学习和应用融为一个过程。

教学情境的风险

教师为学生创设真情境无疑是非常重要的。有时学生学习了某些知识不会应用，与学习时缺乏必要的情境有关。但只依靠情境的学习也是危险的。情境往往是独特的、具体的，学生并不会自动从一个具体的情境中提炼可以在类似情境中应用的一般性知识，即使是学习方法也难以自动形成。有的教师告诉我们，学生虽然学过亚洲的知识，包括如何读亚洲的地形图，可考试时让他们自己分析非洲地形图，大部分同学仍然不会通过读图分析出非洲的地形特征。我们无法知道教师在教亚洲时是如何做的。但如果把亚洲作为一个案例学习，这里描述的风险肯定存在。尽管我们强调在案例学习时注重方法，掌握方法仍需在案例的学习后有个拓展学习，使学生在短时间内就接触一个或多个类似的案例，用来重现已学的知识和方法。

下面的实例是关于数学教学的，主题是探索规律。这节课基本上是由一系列活动构成^①：开始时是念“1只青蛙1张嘴，2只眼睛4条腿，扑通1声跳下水”的歌谣，然后是折纸，以后是6个摆桌椅的情境，最后以拉面的情境结束。

活动1：1张长方形桌子可坐6人，按图2-9方式将桌子拼在一起：

- (1) 2张桌子拼在一起可坐多少人？3张桌子呢？ n 张桌子呢？
- (2) 一家餐厅有40张这样的长方形桌子，按照上图方式每5张拼

^① 深圳市翠园中学初中部提供素材。

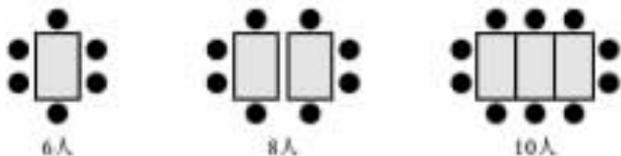


图 2-9 活动 1 示意图

成 1 张大桌子, 则 40 张桌子可拼成 8 张大桌子, 共可坐 _____ 人。

(3) 在 (2) 中, 若改成 每 8 张桌子拼成 1 张大桌子, 则共可坐 _____ 人。

活动 2: 在桌数相同时, 哪一种摆法容纳的人数更多 (图 2-10)?

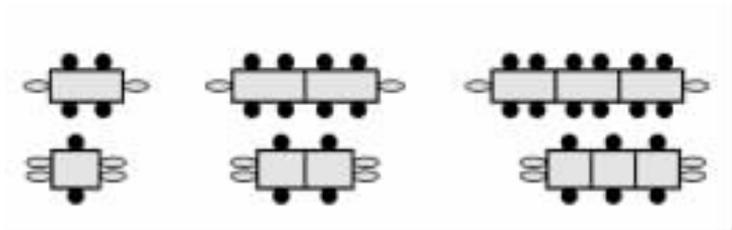


图 2-10 活动 2 示意图

活动 3: 你喜欢吃拉面吗? 拉面馆的师傅, 用一根很粗的面条, 把两头捏合在一起拉伸, 再捏合, 再拉伸, 反复几次, 就把这根很粗的面条拉成了许多细的面条, 如图所示 (图 2-11):

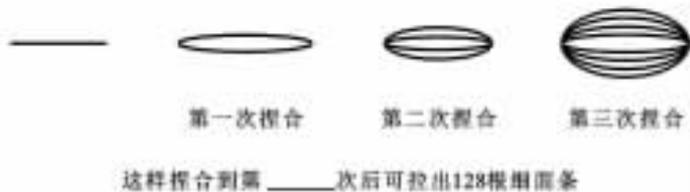


图 2-11 活动 3 示意图

上述所有的情境都是类似的, 也就是说, 学生在一个情境下学到的解决问题的方法, 有机会在类似的情境下利用, 教师用这种方法可减少单一情境教学可能带来的风险。

也许你已经注意到, “探索规律”中用到的实例都是那所特定学校中的学生可以理解的事物, 这样的情境可以起到让学生融入学习过程和帮助学生理解所学知识的作用。

“情境”就其本意来说,是一个比较“感性化”的教学环境,一般不需要教师专门去解释。但如果情境的设置远离学生的生活经历,“感性”的情境有时就会变成比抽象描述更难理解的事物而需要教师专门加以解释。下面是一个小例子:

一次,初一的数学教师为学生布置了这样一道应用题:某班同学参加运土劳动,女同学抬土,男同学挑土,已知全班同学一共用去箩筐 59 个,扁担 36 根(无闲置工具),问这个班一共有多少名女同学,多少名男同学?

这道看上去并不复杂的题目却难倒了一名平时学习挺好的同学,我们发现她总是理不清解题的思路,花了一些时间,才从她问的问题中听出,她弄不明白“抬土”、“挑土”、“箩筐”、“扁担”之间的数量关系,因为她根本就没有使用这些工具的经历。我们就给她讲,“抬”一般是两个人使用一根扁担一个筐,“挑”是一个人使用一根扁担两个筐。弄明白这些题目背后的问题,这个学生很快就把题做出来了。我们又问她,班上像你这样没有这种生活经历的同学有多少,她说,大家都差不多吧。

在这个例子中,问题情境的设置不仅没有帮助学生理解学习的原理,反而成了学生解题的障碍。这也是教师在为学生设置教学情境中可能会遇到的困难之一,即学生缺乏感受情境所必需的生活经验,这会使教师的精心设计前功尽弃。

三、“综合教学”的立意

一堂课中的任务驱动

有这么一堂地理课,内容是聚落。教师的精心设计将这一堂课划分成明显的四个阶段。

第一段,教师讲为主,边展示图片边提问,让学生回答各种聚落有什么不同。

第二段,学生汇报为主,各组代表上台汇报课前收集的资料,用 PPT 演示,内容是有关聚落形成的影响因素。

第三段,分组讨论。教师首先总结影响聚落的若干因素,让学生分组讨论还有哪些因素。

第四段,学生操作性活动阶段,教师发给每组学生一张空白底图,让学生选择把聚落定在哪里合适,学生全部选在现北京的地址,基本没有异议。

这是一堂将多种教学方式结合在一节课中的成功范例,同时也是一

种将传统课堂结构与新课堂结构结合的方式,既照顾了大班上课的特点,又融入了学生的参与活动。我们把这种方式叫“嵌入式”,即在传统课堂结构的基础上,嵌入现代教学方式。那什么是传统的课堂结构呢?不同的人可以用不同的词语描述传统课堂结构的特点,例如,教师讲授为主、以教师为中心等。这里我们用“线性”两个字来描述。所谓线性,是一种自上而下的课堂结构,教师事先设计好详细的教学环节,实施时一步一步严格按设计进行。所谓“嵌入”,则是在每个环节设计时,考虑新的教学方式,这样的结果,就将听课、汇报、讨论、操作四种活动线性地贯穿到整个课堂当中,图 2-12 表示了这种关系。

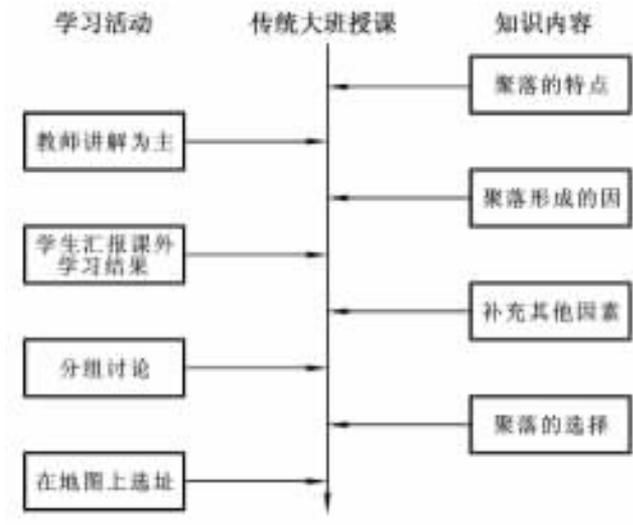


图 2-12 新教学方式对传统课堂的“嵌入”

尽管课上得很成功,还是让人感觉到一种教学活动的分割。我们的教学传统是很讲究完整的。如果一个设计的内容没有讲完,通常被认为是不完整的课,或者是没有完成教学任务。但我们现在回过头去看,传统的课有很多时候是具有“割裂”特征的,即整体是在学习一个主题,但学习过程是被分割成若干细小环节。最典型的现象就是基于行为派心理学的“小步子”教学方式。小步子教学从心理学理论和教育规律上看是正确的,教师必须给学生搭建适当的阶梯,学生才能学得比较好。但行为派心理学“刺激—反应”理论的潜在影响却容易使传统课堂表现为割裂的状态。而引导这种割裂的不是别的,正是教师的提问。教师很容易使用细化的问题将一堂课分解成条条框框,每一条都和上

一条有学科内容之间密切的纵向联系,这就是我们传统教学所谓系统性很强的根源。课程改革后,我们提倡一些新的教学方式,如自主、探究、合作等,地理课还比较强调实践,如果这些方式被嵌入到传统课堂结构中,同样容易形成新的割裂状况。比较简单的情境是:教师提出若干问题,每提出一个问题,就让学生分组讨论一下。比较复杂的像聚落实例中出现的方式:设计第一个任务让学生听课,设计第二个任务让学生搜集资料汇报,设计第三个任务让小组讨论,设计第四个任务让学生动手操作。那么听课、搜集资料、讨论和操作之间有什么联系呢?能不能用一个完整的学习任务把这些活动环节综合起来,让它们“自然”地被学生用到呢?例如,能不能就为这节课只设计一个有讨论价值的问题,让学生充分讨论?这是在一节课中进行系统思考的例子。

假设以某一学习任务为中心,例如,将最后环节中“聚落的定位”作为整堂课的中心任务,先让学生分组活动,在没有聚落的底图上找找聚落应该在哪儿,这个过程中学生可以查书、商量、查阅事先带来的资料,甚至咨询教师。为了活动有趣味和有一定深度,以引导学生动脑,可以选一个学生不熟悉的地方,或用一张虚拟地图,这样,活动有可能产生不同的选址结果,为下一步活动做准备。选完地址,由学生汇报选择的过程和依据,这就引出影响聚落因素的学习,不同组的选择和选址理由可以带来组与组之间的争论,并就此澄清有关知识和方法。教师在总结中可以把学生没有顾及到的地方补充进来。这就把不同的学习方式用一个中心任务有机、自然地结合在一起,给学生一个比较充分、完整、自主的学习机会。这就是所谓的“任务驱动”。我们总以为任务驱动一定要在规模比较大的研究性学习中体现,其实不然,只要主题合适,课堂上随时可以运用任务驱动的学习方式。图 2-13 表示了这种综合的学习思路。

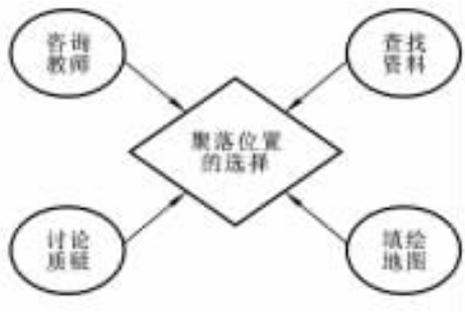


图 2-13 聚落位置选择的综合学习框架

课程中与技术相关的知识也比较适合使用综合的思路。我们以地理课程中的地理信息技术学习为例。

传统的或学术化的教学思路是按技术来划分学习阶段,一般可以有四部分:第一部分为地图,第二部分为遥感,第三部分为全球定位系统,第四部分为地理信息系统。教师按照这个顺序分别列举实例组织学习过程,最终形成图 2-14 表示的框架。

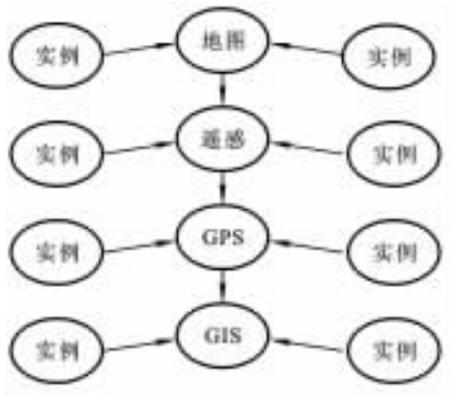


图 2-14 地理信息技术学习的线性模式

地理信息技术学习的非线性模式可用图 2-15 表示。教师可以选

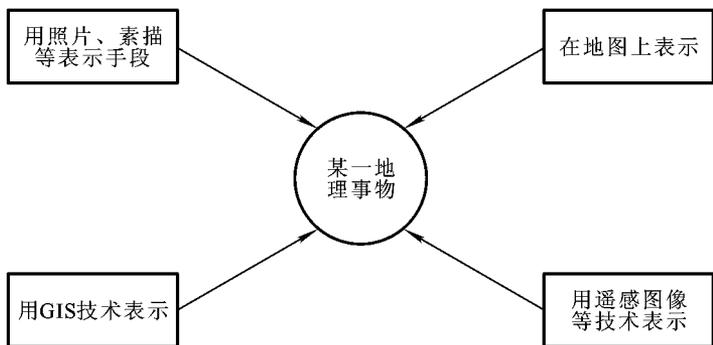


图 2-15 同一地理事物的不同表示方法

择一个合适的地理事物,引导学生了解:同一个地理事物,可以用哪些不同的方法去表示,各种表示方法有什么不同,这些不同的意义在什么地方,如何使用各种信息技术表示同一个地理事物等等。

教学中学生能力的培养也有同样的情况。在思考教学中如何培养学生的能力时,至少可以考虑两种思路:一种是线性的(图 2-16),一

种是非线性的(图 2-17)。

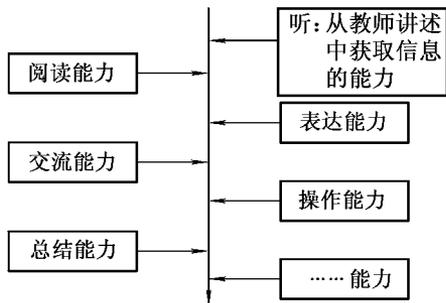


图 2-16 培养学生能力的线性思路示意

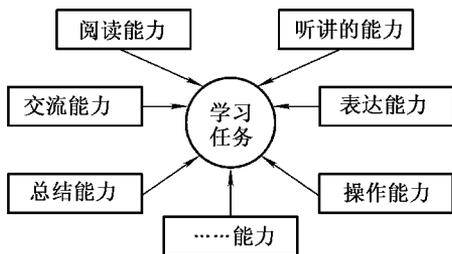


图 2-17 培养学生能力的非线性思路示意

“主题”下的多学科“综合”

近几年,随着课程综合理念的渗透,课堂上出现越来越多的多学科共同完成一个学习主题的尝试,下面是这样一个实例。

一所中学高三文科班的师生计划上一次“我看东北发展”的综合研究课。所谓综合,就是利用历史、地理、政治、语文、英语等学科知识来探讨东北发展问题。

教师以各学科的科代表(学生)为自己学科的组织者,其他学生则自愿组合参加。班内计算机技术水平高的同学负责指导计算机的应用。

课题研究前,师生共同做了大量的准备工作。课题的初步设想是教师与学生共同商讨得出的。各学科小组同学又与各学科教师进一步交流本组的课题如何开展,得出自己学科的具体计划。课题研究开始后,各学科小组同学用一周的时间在组内分工搜集资料,教师指导并帮

助学生整理归纳搜集来的资料,从中提取有效信息,总结出本组对东北发展的结论和认识。各组之间也可以资源共享,就一些问题共同探讨,并就阶段性成果进行交流。在交流的过程中发现问题,就这些问题再继续搜集资料,最终形成本组的研究成果。

成果汇报展示是在课堂上进行的。在汇报展示时,由学生自己主持。整个汇报过程大致是三个阶段。第一阶段从“我眼中的东北”开始,请历史小组同学介绍“历史上的东北”;语文小组同学则引导大家了解东北文化——“我看东北文化”;英语小组同学带领大家去“东北旅游”;第二阶段开始“未来的东北”的探讨,地理小组同学引导大家“走进黑土地”,从资源来看东北未来发展情况;政治小组同学谈“振兴东北原因和策略”;最后阶段是“我为东北发展献计献策”,同学和老师发表自己的观点,自由讨论问题,教师点评结束汇报,师生共同祝福东北有更加辉煌的未来。

这种“综合”方法与“聚落”的设计有些类似。如同“聚落”一课的教师想到了一堂课中学习方法的多样化,“东北发展”一课中,教师也想到了“综合”各学科的知识。“综合”对我国中学教师来说,是个操作层面上比较陌生的事物。我们习惯的是“孤军作战”,是把自己负责的某一学科建设得尽量完美和自成体系。但课程改革的需要和高考综合趋势的需要都使教师意识到,在中学阶段,学科界线的过分清晰是不利于学生全面发展的。因此,就出现了实例中的“综合”课。这种课的典型特征是在一堂课上或一个主题的学习中,不同学科“各司其责”:地理教师或地理小组讲地理的内容;历史教师或历史小组讲历史的内容;计算机教师或计算机小组讲计算机的知识等等。

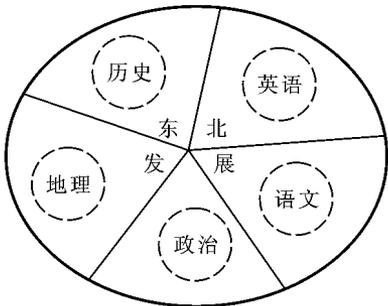


图 2-18 主题背景下各科综合的“拼盘”方式

图 2-18 可以表示这种综合课的内部联系。

“拼盘”是中学各科走向综合的途径之一。但在人们开始考虑如何让不同学科的知识可以相互结合,使学生可以通过某一具体的事物学习不同学科领域里的知识时,首先想到的却是先将那个具体事物分割。例如,我们认为“水”是一个可以综合各科知识的载体。如何综合呢?那就是先将“水”分割成不同的部分,再把这部分分配给相应学科:化学学科负责“水的组成”;物理学

科负责“水是一种能源”；地理学科讲“水的分布和水资源”，当然也讲水能；生物学科讲“水对生物的作用”等等。“东北发展”也是如此，“东北”先被分解为历史、地理、英语、语文、政治等不同学科领域，再由学生组成的学科小组分别准备各部分的资料，向全班展示。在这种设计下，学习对象的性质和特点与诸多学科之间的联系有了几乎完美的呈现，而在外观上，又是一种横向多学科的综合。

这种在严格的分科课程体系下，在大部分教师无法独自承担多学科综合教学的背景下产生的课程综合方式，更多的是一种形式上的综合。从这种综合中，我们明显地感到，教师已经认识到对于问题解决式学习来说，多科综合是比较有利的方法。但看到这个事例后，我们的第一个印象却是鲜明的分科特色。教师为什么要把“学科”放在如此突出的位置？既然是要认识东北的发展，能不能把小组设计成以问题为核心的而不是以学科为核心？如果这样的话，图 2-18 就变成图 2-19 所示的关系。

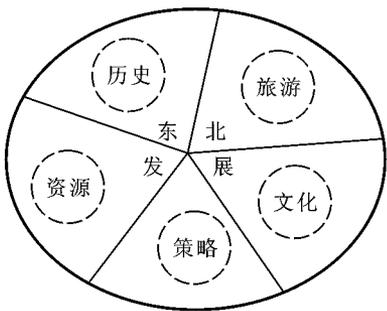


图 2-19 主题研究的
另一种分解方式

在图 2-19 中，尽管也是分解的教学，但学生探究的是东北问题的某一个方面，而不是立足在学科的划分上，综合的立意就不会被学科的划分淹没。

为什么上述实例中教师的做法会给人以如此明显的学科分解印象呢？一个主要原因就是这种综合的计划主要是基于学科教师的行为习惯。这从“教师以各学科的科代表为自己学科的组织者”这个分组前提可以看出。因为在我们目前的课程体系与教学理念下，教师总会自觉不自觉地用分科的眼光看待教学活动。我们可以反问自己，假设教师要求学生设计一个“东北发展”的探究活动，在没有教师的提示或暗示下，学生是否会想到用学科小组的形式来确定活动的二级主题？

“拼盘”式的综合是以教学过程内部学科的“易分离”为特征的。所谓“易分离”是指人们很容易在综合课程或教学的内部，将学科分解成独立的部分而不影响其他部分的整体性。例如，在“东北发展”学习活动中，学科独立显而易见，将“地理组”分离出去，并不影响“历史组”的活动。与此相反的综合是“融合式”，学习内容综合是将有关学科的

知识融为一体,学习的过程中难以将某个学科独立分解出去。我们仍以“东北发展”为例,讨论“融合式”教学的可能。

假设采用图2-19中所示的方法,首先在外在形式上将“学科”隐去,我们会发现,每个主题中都可能涉及几个相关学科。例如,旅游不仅与英语有关,主要还是与东北的地理、历史状况有关,英语只是对外国人展现东北旅游资源的一种工具。发展旅游业甚至也是东北未来发展战略中可以考虑的方面,而区域发展问题,不仅是政治课的内容,也是区域地理学习的重要内容。文化的问题同样贯穿于东北的历史、地理和旅游问题之中。学生在解决特定问题时,就不会因为自己所在的学科小组而把视角限制在某一学科中,所谓综合能力的培养就在“自然”运用多学科知识中逐步落实。

图2-19中的方法虽然隐去了“学科”的印记,但仍是以“分解”的方式“解决”东北问题,即分别有小组去“认识”东北的历史问题、文化问题、资源问题、旅游问题和发展策略问题。如果我们把“东北发展”作为一个“真”问题,“东北发展策略”应该是建立在对历史、文化、地理、旅游等诸多方面认识基础之上的。也就是说,最后一个小组,要在其他小组讨论的基础上,再去讨论“总体发展问题”。因此,把上述小组安排成并列活动,实际只注重了分组活动的形式,而没有更多考虑培养学生解决“真”问题的思路。

对于这类“决策型”学习,比较理想的方法是所有小组都讨论一个问题,即为未来的东北发展做“规划”。决策的开放性,使得每个小组讨论结果有可能是不同的。这种差异的可能性,又为全班的交流留下必要的空间。在这种学习方式下,每个小组必须综合运用学过的知识和方法来解决问题,各科就会在“综合性主题”下融合起来,而没有显见的学科分离特征。当然,这种综合活动也存在问题,主要是学生是否能够把握这样大的主题,因此教师在其中的作用就十分重要。主题的大小、时间的安排、教师所能提供的帮助,都会影响综合教学目标的实现。

单一学科教学中的“综合”

在实际教学中,已经有多种学科综合的形式,除了上述“主题”下的多学科综合,还有地理课与信息技术课的综合、地理课与历史课的综合等。这些“综合”尝试的背后,都有一个潜在的前提:每个学科的学科“纯度”都是相对高的,即物理课就是比较“纯”的物理课,地理课就是比较“纯”的地理课等等。越是学科特征明显的教学,才越有综合的价值。

如果地理课上已经渗透历史的东西,历史课上也已经涉及地理知识,再专门去谈地理课与历史课的“综合”,似乎就不那么必要了。这正是我们在综合教学上可以尝试的途径之一,即单一学科教学中的“综合”。

为了说明这种综合教学的意义,我们看一个美国 9~12 年级中学课堂教学的例子^①。

这是一堂地理课,主题是“伊拉克的日常生活”。课的大概框架是:要求学生批判性地思考媒体传播的东西,为什么媒体有那么多关于战争的报道?这些报道怎样影响人们对伊拉克及伊拉克人的认识?学生要在这堂课上探讨伊拉克丰富的历史文化,阅读一些有关伊拉克日常生活的文章概要或复印资料。最后,以小组的形式,进一步研究伊拉克(或中东的其他国家)日常生活的某一方面,并向全班展示研究的结果。

在为教师提供的教学计划中,明确写出与本课有关的知识范围:地理、英语和新闻业。

涉及到的美国国家地理课程标准主要有四条:

如何使用地图和其他地理展示手段、工具和技术从空间的视角获取、加工、发表信息。

如何分析地球表面人、地方和环境的空间组成。

了解地区的自然和人文特点。

了解地球上多元文化的特征、分布和复杂性。

整个教学时间需要 2~3 个小时。上课所需材料包括:

- 联网的计算机
- 中东地区的空白轮廓图,人手一份
- 写作用的材料
- 展示用的材料:纸张、笔、投影仪、录像设备等

这堂课的目标有以下几条:

- 熟悉中东地图
- 让学生思考他们对中东的认识,考察这些认识是否正确
- 阅读有关伊拉克和中东其他国家日常生活的材料和网页
- 考察当地媒体和西方媒体对中东地区报道的不同
- 填充中东地区空白轮廓图
- 仔细研究伊拉克(或中东其他国家)日常生活的某一方面,向全班展示研究的结果

① Daily Life in the Middle East. 美国国家地理学会网站:Nationalgeographic.com/Xpdition

本课涉及到一些地理技能的培养：

- 提出地理问题
- 获取地理信息
- 组织地理信息
- 回答地理问题
- 分析地理信息

下面是为教师建议的学习过程：

教学由提问开始。教师可以提问学生：当提到中东地区时，你首先想到的是什么？你们是否对某些国家了解更多些？让学生在黑板上或大张纸上写下自己的想法。教师要进一步了解：学生的这些想法来自何处？他们是否去过中东？他们是否认识来自中东的人？

下面是学生的活动：

首先，学生可以分成小组，在网站上找到伊拉克，阅读网站地图的说明，并写下这些信息是否支持自己原来对中东的看法，还要写下从地图上发现的使他们惊讶或感到意外的任何东西。

然后布置学生阅读一些来自西方记者的、表现伊拉克日常生活的文章，内容包括战争情况下伊拉克的商业活动情况；伊拉克中产阶级的状况；伊拉克人寻求宗教庇护情况等。学生阅读这些文章后，要根据从这些文章中获得的知识思考他们还想知道些什么。教师可以告诉学生一些网址，这些网址提供了有关伊拉克和中东日常生活网站的链接。

教师也可以自己或请学生带一些报纸和杂志到课堂上，同时要求学生从电视或互联网中查找更多的信息。如果可能，可以引入世界各地的新闻报道，看看这些新闻报道中涉及最多的是什么内容，学生是否能发现有关伊拉克日常生活的信息，是否有与战争和冲突无关的、有趣的人文方面的故事。学生还可以将美国及欧洲媒体与阿拉伯世界的媒体做比较，看看有什么不同。

课是以全班讨论的形式结束的。讨论的内容主要是学生从中东地区的信息中发现了哪些内容让他们最吃惊，特别是关于伊拉克的；他们还想知道些什么。

给教师建议的评价方式如下：

一个内容是填图。发给每个学生一张中东地区的空白轮廓图，要求他们填写国家、首都、其他城市、水体和其他重要地理事物的名称。

另一个内容是小型资料搜集活动。要求学生分小组，选择伊拉克或中东其他国家日常生活的某一方面（如宗教、教育、体育、艺术等），使

用互联网、书籍和杂志查找更多的资料,要求向全班展示他们的结果。演示可以很简单,但要求有创造性,例如使用照片或其他媒体方式。

拓展学习涉及两个国家的比较。要求学生选择两个国家,比较他们日常生活的某一方面,说明两个国家在这些方面有哪些相同和不同之处,并讨论差异存在的原因。

因为国情不同,西方国家的地理教学方式与我国差别较大。我们主要考察实例中教学的综合性方面。这是一堂地理课,完成的是美国国家地理课程标准中的一些要求。但教师在上地理课时,一般都会考虑这节课涉及的其他学科知识,并在教学计划中明确指出。根据这节课的内容,涉及的其他学科知识主要是英语和新闻业。英语知识主要应用于大量文字材料的阅读、理解以及资料的整理;新闻业知识主要与课中提到的新闻媒体报道及影响有关。整个教学过程确实与这些学科的知识密切相关。如果按照这种思路设计我们自己“东北发展”的学习过程,以任何一科为基点,也可以将相关学科的知识联系起来,构成单一学科教学中的综合。例如:在地理课学习区域发展内容时,明确指出该课的内容与历史、语文、政治等课程的关系。如果政治课中讲东北发展的内容,也可以指明与地理、语文、历史等课程的关系。

然而,这只是我们的设想。我国中学教学基于某一学科的多学科综合实现起来有诸多的困难,最大的困难在于“学科性”在我国中学学科教学中有很重要的位置。以地理学科为例,我们不断地听到“地理课要有地理性”的呼声。一门学科要有自己学科的特色是毫无疑问的。但“学科性”把握到什么程度却是一个个人理解的问题。例如,几年前有教师在地理课上教学生使用电子表格将地理数据制作成各种图表,当时有人对此置疑,认为这是地理课,不是数学课,不应该把时间用在学习制作电子表格上。再如,地理课中有关旅游的内容,免不了要涉及一些美学的知识,这时总会有人提醒,美学不是地理的内容。这种传统的“学科性”使教师不习惯在自己的课堂上将其他学科的相关知识有机地融合在教学中。

与此相伴而生的是学科之间某些知识的重叠或重复。例如地理课与生物课在生态环境和人口问题上的重叠;地理课与政治课在经济方面、可持续发展方面的重叠等。某一学科领域的人都希望某些热点内容是属于自己学科的,结果造成学科之间缺乏必要的协调和统整。这也可以算是强调“学科性”的副产品,即对某些跨学科的内容或是排斥,或是收归在学科名下,而较少采用“引用并注明出处”的做法。

我们对单一学科教学中多学科知识综合的讨论是在课程层面进行的。在实际教学中,学生提出问题不大考虑学科划分,因而教师在回答学生问题时会不可避免地要使用其他学科的知识。地理课程在这方面表现更明显些。传统地理课的不少内容都要借助其他学科的知识,例如,在学习地球的运动和太阳对地球的影响时,不得不涉及物理知识等。但在一般情况下,这些内容已经被看做是地理课程的一部分。我们说的其他学科知识,多是指课程内容要求之外的、似乎可用可不用的内容,例如,在学习巴西时,听到过教师为学生回答燃料酒精的问题,对这种过程的描述,就已经超出了传统地理课程的范围。

四、“公开课”前的思考

每个教师上课前都要备课。备课基本上是个决策过程,但并不是每堂课的课前准备都有明显的决策过程。当教师面临比较特殊的教学活动,例如上公开课时,决策的过程比较明显。从教师课前决策中,我们可以了解教师所期望的是一堂什么样的课,即他们心目中的好课是什么样,可以了解教师面临的压力和困惑,还可以了解教师上课的动机。

我该如何上出新意?

教师:我下周有个课,讲的是交通运输。这些东西我把握不好,也不知道该从哪儿入手?整个课的设计我也不知道哪儿能出个亮点。

研究者:您没有讲过这个内容吗?

教师:是新教材,还没有讲过。原来的教材分铁路、公路讲,是分开的。现在合在一起了,不太会取舍。我想听听您的建议。

研究者:哦。

教师:下周就要上了,我还一点思路都没有呢。

研究者:一点思路都没有吗?下周上,应该开始备课了吧?

……

研究者:是什么样的课?是学校的公开课吗?

教师:不是。是区里的比赛课。先是初赛,又是复赛,下面是决赛,我觉得很不好把握。

研究者:可以根据以前的教学经验,……

教师:现在有一个什么问题啊,我们用的是别的学校的学生。

研究者：为什么这么上？

教师：区里所有参赛的课都是这么上。他们说这次这个学校的学生不是特别好。所以我不知道把握到什么度。本来对教材我就不知道怎么把握，再加上对学生一点都不了解。

研究者：好在是公开课，学生不会太乱。

教师：但是上次去这个学校听另外一个老师的课，就听学生说：“我们又闷死一个老师。”意思是上课就是不开口说话。特别恶劣的是，老师头天把课件拷进计算机，学生全给删了。

研究者：那你可以想个办法，不一定让学生去说，可以让他们去做。

教师：这节课可能还是老套子，想不出一个亮点，包括引入，想半天不知道怎么导入啊。

研究者：看图，或者是利用学生的经验，问问他们坐火车的经历等等。

教师：您觉得哪儿能出个亮点呢？

研究者：……

教师：这一节课简直太平淡了。

研究者：我想知道您具体是怎么设计的。

教师：我就把它做成一个大的活动，书上有一个县的图，我就说，我的亲戚来了，给了我这张图，上面有很多交通线，让孩子们看，交通带动了经济发展。就顺着这个思路，亲戚要到北京来，希望我给他些建议，他还想去其他城市做一下考察，看看人家是怎么做的，怎么提高当地的经济，让孩子帮助设计路线。

这个教师虽然年轻，但教学上很愿意钻研，并且已经积累了一定的教学经验。她在参加决赛之前如此毫无主张，有些让人感到意外。她的问题，例如，如何把握教材内容，铁路线要不要让学生记，对一个已经通过前两轮比赛取得决赛入场券的教师来说，应该不是什么很难决定的事情。那么是什么使教师这么犹豫不决？

我们注意到在她的谈话中，多次出现“亮点”一词。如何能使这节课有“亮点”，看来是这位教师非常关注的问题。所谓“亮点”就是课堂上引人注目的师生活动，是不同于其他人的独特之处。在研究者的反复追问下，教师才把自己已有的设想说出来，那是一个综合性的活动，教师利用书上的图为学生创设一个有实际意义的情境，以此引导学生学习交通运输网的格局及对当地经济发展的影响。其实这已经是一个很好的学习活动，教师仍觉得平淡，觉得大家都会这么上，觉得没有“亮

点”，仍希望有“出奇制胜”的绝招。

教师的愿望是好的，教学应该是不断创新的工作。教学比赛为教师提供了创新的机会也是好的，能够促进教师不断进步。但是，我们忽视了一个前提，即教学是一种很特殊的工作，教学的创新是在一个相对比较长的时间段内通过不断实验、调整进行的。如果下周上课，这周还对“亮点”没有任何感觉，很难有真正的创新。成熟的教师不是简单地追求一堂课上教师表现出的“新意”，而是追求如何让每堂课都上得对学生更有意义。课堂是否有意义，或是否有新意，应该是对学生而言的，而不是对听课的教师或教研人员而言的。教师们或教研人员对某个内容的各种教学模式可能已经熟悉，教师要想在短时间内让别人看出新意来，确实不是一件容易的事。但对学生来说，同一个内容只会在课堂上学习一次。教师的“新意”应是绝对新意，而不是相对新意，即不是相对于已经在别的班上过的同一内容的课要有新意，而是相对学生以前的学习经历要有新意。在这个前提下，教师考虑新意，不是凭自己的感觉，或这个方法是否别人已经用过，而是将这种改进放在对以前自己教学反思的基础上。这样的“新意”才有意义。

上例中的教师没有清楚地表明自己原有的教学风格或已有的设计存在什么不足，只是认为“太平淡”，而这种“平淡”的感觉应该产生于上课之后，而不是产生于上课之前。

虽然教师对自己为什么要有这个“亮点”模糊不清，从教师的谈话中，我们还是能够理解教师的困惑所在。

首先，教师面临的是新课程标准和新教材。当她研究课程标准时，发现交通这部分内容只有简单的一条要求，这和以前使用的教学大纲详细的知识点要求完全不同。以前课上要做的事，例如要求学生记住我国主要铁路线，现在还要不要做了？课程标准要求的情感态度价值观如何在这个内容的教学中体现？如果按照课程标准，只有这一个问题，如何安排教学？区里还发了补充材料，要求让学生记铁路线，教师该怎么办？新课程给了教师更多的自主选择的权利，习惯严格按照教学大纲知识点安排教学的教师们自然会感到有些不知所措。这点在后面“教师的权利”中还会进一步讨论。

研究者在交谈中表明了自己的看法，对课程标准没有要求的内容，“您只要觉得讲的内容对学生有意义，对地理学习有意义，而且学生能够接受，就可以”。这就需要教师自己去判断某个学习内容是否对学生有意义。教师也可以按照教材去教，因为教材的编写通常建立在对学生

生一般状况了解的基础之上,至少是符合大部分学生情况的。但教师还是需要根据自己所教学生来调整教材的安排。可见,对学生的了解至关重要。

但教师面临的另一个问题恰恰就是不熟悉要教的学生。因为区里的公开课是借校上课,目的就是让教师为自己不熟悉的学生上课。这种做法本身并不符合教育规律。教师不了解自己学生的情况,如何上好课呢?有人对这种做法进行过解释:如果教师能给自己不熟悉的学生上好课,他还不能给自己熟悉的学生上好课吗?这种解释听上去冠冕堂皇,但一般教师的任务并不是跑校上课。教师的基本功之一是会了解学生,并会根据不同的学生设计不同的教学方法。教师事先与学生的沟通、了解,在已有教学中建立起来的感情以及这种感情在教学中的渗透和体现,应是教学的自然组成部分。在完全陌生的学校上课,表现出来的更多是一种“表演”,这种课堂上,学生多是被教师当作“道具”。这一点学生是知道的,因此才有“又闷死一个老师”的做法,这是学生对这种“表演课”的消极抵抗。教师担心学生上课不发言显然不是担心他们因此而学不好这些知识,而是担心因为课堂沉闷让自己的这节课失败。在不了解学生的情况下,这种担心是自然的。

在这个实例中,教师课前决策的动机是很明显的,希望比赛获得成功。这里反映出来的只是公开课这种特殊情景下教师的决策过程。但我们还是能够看出教师潜在的教学认识,例如,对某些知识价值的判断,对什么是一堂课“亮点”的理解,对学生在自己教学过程中居于什么位置的认识等。

不断调整的过程

下面的案例讲述了一位教师准备公开课的思考过程^①。

我在一所高中校工作时,有一次要上一节高中地理的公开课,内容是指定的,讲“工业布局”。“工业布局”已上过多次,用的方法是大家都熟悉的一条条讲解布局原则的方法。但这次课,我希望自己能改变这种简单罗列的方法,使学生有更多的机会参与课堂学习过程。

首先想到的是使用模拟软件《工业区位》。使用这个软件可以让学生在一个虚拟的学习环境中尝试建立不同的工厂,以考察工厂选址需要的条件、产生的经济效益和对城市环境的影响。用模拟软件上有关区位的内容教学是十分理想的。但是要去上课的学校无法提供每人一

^① 深圳市翠园中学初中部提供素材。

台计算机的条件。如果用大屏幕展示,只能有几个学生上来操作,无法达到让学生充分自主学习的目的。

后来我想到了使用案例教学的方法。但是遇到一个很棘手的问题,就是没有合适的案例。所谓合适的案例,最重要的一点,就是要有供学生了解事实并作分析的细节。否则,还是无法摆脱“原则条目”加“简单举例”的模式,无法真正让学生参与学习,也无法真正使学生对布局原理的学习“有根有据”。尽管如此,我还是想试一试。经过多方查阅资料,终于找到两个钢铁厂的资料,一个是我国第二汽车制造厂,另一个是首都钢铁公司。“二汽”的资料比较详细,首钢的资料比较少,但考虑到首钢与首都的关系,还是决定使用。

在设计案例教学时,我又遇到一个新的问题,就是已经没有时间让学生课前拿到案例进行阅读和分析,而这个过程应该是案例教学的重要环节之一。如果把这个过程安排在课上,学生不得不把大量时间花费在独自阅读案例上,这显然是不切实际的。但如果由教师向学生展示资料,案例的资料就会变成教师讲授的内容,学生无法对资料有比较深入的了解。我把学生课上独自阅读、教师讲解等各种方法进行了比较,最终决定采用折中的方法:由教师带领学生分析案例,把学生独立阅读案例的环节变成边阅读边分析。

教学情境的创设仍由《工业区位》软件承担。我计划上课后,先在计算机上运行《工业区位》软件,并请两个学生上来操作,其他学生通过大屏幕观看。我要求学生在使用软件的时候发现和提出一些问题,我再根据这些问题引出工业布局的主要影响因素,引导学生注意到,工业布局除了考虑经济效益以外,还要综合考虑其他因素,而不再像以前讲课那样,系统、细致地讲解每个要素。至于两个案例,要在课前印好发给学生,使他们人手一份。

为了有效地引导学生阅读分析案例,我事先设计了一些问题,例如,“二汽”为什么布局在十堰这个地方?在阅读首钢的案例时,我会提出为什么首钢要迁到日照市?这就涉及两个问题,一个是为什么首钢要迁址,另一个是钢铁厂应该建在什么地方。钢铁企业的布局要考虑资源,考虑市场,首钢还要考虑对首都的大气污染,所以要把它迁到日照市。第二个问题可以再让学生思考为什么迁到日照市。学生边阅读也会提出一些问题,我可以把学生的提问与我事先设计好的问题结合在一起,用于案例的分析。

学习结束前再把软件内容呈现出来,让学生再次使用,模拟应用课

上学到的工业布局的原理,作为案例教学的拓展。也许这样上课不如按“原则条目”讲得全面、系统。我的想法是:第一,这节课主要是利用案例激发学生兴趣;第二,案例有助于学生更好地理解和掌握工业布局原理;第三,通过案例让学生认识到,工业区位不只是理论上的、书本里的,而是在实际中有用的,是真实的;第四,希望学生阅读、分析了这些案例,会产生了解更多这些工厂建设背景知识的想法。

书本上的许多教学方法都是趋于理想化的,即假设在某种条件具备的情况下,可以如何如何做。在实际课堂上,能够满足所有条件的学校并不多见,所以,教师的决策过程就成为一个权衡利弊、不断调整的平衡过程。在很多情况下,“折中”往往是教师最终的决策。例如,案例教学很适合地理学习,但标准的案例教学需要学生课前阅读案例材料,并思考问题、准备讨论。对地理课来说,让学生花费很多时间做课前预习在很多学校难以实现。课上阅读资料也可以,但课上无法给学生充分的时间阅读和思考,阅读就容易变成“走形式”的活动。折中的方法就是仍旧使用案例材料,但由教师带领学生边阅读边分析边讨论,既避免了单纯教师讲、学生听的局面,又节约了时间。“折中”可以理解为教师在可能的条件下,选择最优的教学方式方法。

教师在公开课前的决策在很大程度上是与即将面临的评价有直接关系的。当有人去听课时,讲课教师常希望听课人给出某种定性的评价,例如,“这节课这样上行吗?”这种反应很自然。造成这种现象的原因之一是教师把听课人当作了“镜子”,而平时这样的“镜子”又太少。

然而,判断一堂课的质量或效果不是一两句话就可以评价的。“好”、“我认为可以”、“上得很好”,这类评语在某种场合是可以接受的。但是做出切合实际的评价需要听课人认真地观察课堂然后进行思考。在大部分情况下,当我们对一堂课说“这是一堂成功的课”,或这节课“不成功”时,多是基于自己的理解或感觉。有时我们也会使用一些外部证据来强化我们的感觉,如有些学生积极发言,几个学生课上有不良行为,教师讲错了几个地方等等。在大量关于课堂教学的问题中,“什么是一堂好课?”是最难回答的问题。

评课是要有标准的。而“要有标准”的前提是承认课堂教学存在共同的、可以被评价的规范。这使我们想起“师范”这个词在西方社会中的变化过程。19世纪,教师培训机构被称为“normal schools”(师范学校),这个名称背后的意义是暗指教学中存在着一个单一的、被认可的“norm”(标准或规范),这个“norm”需要教师去执行。现在西方培训教

师的学校大都不叫“师范”而叫教师教育了,这多少反映了人们对教学“规范”的重新认识。不少教师都觉得,自己在课堂教学中的许多做法和大学里学到的理论不一致或不完全一致。可见,外界无法强加于教师某种单一的教学模式或教学方法。同理,听课者也无法完全用单一的评价标准去评价不同的课堂。大量事实表明,在课堂教学中,教师所处情景最为重要。本书前面的许多叙述,都将教师的教学行为与课堂情境联系起来看待。因为只有处在每个具体的课堂情境中,听课人才能判断在当时的情况下,怎样教学更有效。

在课堂教学方式越来越呈现多样化的今天,对教师课堂教学评价也会有不同的标准。公开课的评价只是反映了课堂教学评价的一个侧面。目前学校层面对教师课堂教学的评价主要从两大方面着手:一是偏重于量的测量,主要看学生在各种考试中获得分数;二是偏重于质的评价,多使用课堂评价表和学生主观意见反馈的方法。在进行评价时通常是二者并用,各个阶段有所侧重。从原理上讲,其实只要使用其中一种方式就可以完成对教师教学评价的任务。例如,我们可以使用测量学生分数的方法获取数据,在此基础上评价教师课堂教学效果。学生获得的分数高,表明教师教学能力较强;学生获得的分数低,则说明教师教学能力较弱。但前提是考试的内容和方法能够非常恰当地反映教学的实际情况。否则的话,在实际评价中如果只考虑分数,就会出现这样的结果:如果一个班的全体学生都能给出某个科学概念,这个班的教师就会得到很高的评价。但教师是否为学生终生喜爱科学打下基础就很难测量了。传统试卷考试的形式和内容大都只适合选择性考试,而无法对很多能力、情感、态度、价值观做出测量,这是我们无法只用分数来衡量教师教学能力的原因。我们也可以只使用课堂观察结果来评价教师,就像在大多数公开课上进行的评价。在理想状态下,按照国际质量管理体系认证的思路,如果整个过程都合乎规范的话,其结果应该是合格的,即如果我们评价教师课堂教学的过程是规范的,似乎学生的学习成就也是符合要求的。但在实际中,这一点同样无法做到。听课人对课堂规范的认识和理解、对教师教学行为的认识和理解无法完全达到一致。最重要的是,教师的课堂教学不是工厂生产的产品,我们无法像管理工厂生产一样管理课堂教学。在这种情况下,两种评价方法的结合就是十分自然的事。

但二者的关系不是相互的,而是单一指向的。评价课堂教学的目的是为了改进教学,而改进教学的目的是为了提高自己的学习成就。

所以课堂教学的评价可以看做是过程评价,而学生学习成就则是教师教学的终结性评价。当然,这个前提是各种考试的内容和方式与整个教育体系推崇的理念和方法是吻合的。

在很多时候,对公开课的评价更多的带有某种表演或“标准化”的含义。组织公开课的初衷往往是展示一堂可以提供某种借鉴东西的“理想”课,或评价这堂公开课是否达到某种预定的标准。传统评课的影响,使得公开课的任课教师感到很大的压力,但同时也有可能超水平的发挥而使自己颇有收获。公开课,顾名思义是“公开的”,所以也就自然成为目前人们了解中学课堂教学的主要窗口。但公开课带给我们的往往不是教师日常教学最通常的部分,而是人们所能达到的最理想部分。

下面以一个案例^①结束我们对公开课决策的讨论。这个案例描述了一个年轻教师从选题到最后走进课堂的整个准备过程,从中我们可以看到年轻教师是如何从准备公开课中获得成长的。

有一次,区里要求每个年轻教师各自选题,做一节研究型公开课。由于叶老师教6个班,课时较紧,还带班主任,所以选了本学期的倒数第二节新课,内容是黄河的第二节。为了讲起来利于突出主题,也更利于深入课题而言之有物,叶老师把这节课的标题定为“泥沙及其治理”。

接下来轮到教学设计了,如何讲得生动且有新意?叶老师和同组的老师一番商量,大家帮叶老师设计了一个实验:用试管等仪器模拟黄河各河段泥沙淤积情况。首先叶老师请学校实验员特意定做了弯管:一根直角弯折,一根略呈100度弯折,目的是大致模拟从黄土高原到华北平原的地势变化。这两根弯管口径大约3厘米。另外,为防止万一,还定做了一套口径2厘米的两根弯管。

器材都准备齐了,叶老师开始一遍一遍地实验,先用沙土,但毕竟北京土壤与黄土高原大为不同,后又换用颜色上能接近黄土的玉米面,加水后的效果比一般沙土好,但它的缺陷在于太轻,模拟黄河泥浆分别从两根管中流过时,不论哪个都没有太多沉积物。后来,叶老师又向区教研员请教,教研员认为本来就无法用实验模拟黄河各河段泥沙淤积情况,所以最终放弃了选用实验法。

备课是从11月上旬开始的。眼看到了11月下旬,还要从头开始,叶老师心里非常焦急。已经没有时间再去琢磨能“出彩儿”的教学方法了,只好在教学内容上做“文章”。首先,这节课要突出讲两点内容,一

① 首都师范大学研究生主要课程班叶霖提供案例。

是泥沙淤积的原因,二是黄河的治理。叶老师分析,只要把第一个问题讲清楚,在治理问题上学生应该比教师更有见地,这一部分就留给学生发挥。现在需要研究的是第一个问题的重点是什么。叶老师认为重点应该是黄土高原的水土流失问题。这部分“说”不如“看”,教师准备安排一段影像资料,这样也能使教学手段多样化。但这类的影像资料教师手头没有,于是托电教老师到区电教馆去借,可借来的是录像带,不方便在课件中放映,叶老师又赶快找人把它转刻成光盘。

从11月下旬开始的半个多月来,叶老师经常在学校工作到八九点钟,终于形成了一份初步的教案。她还计划在课堂实践中检验一下。叶老师教6个教学班,但课程紧张又临近期末,事先未能及时将课时分开,最后真正课堂实践并做修改的机会只有两次,而且只在正式公开课的前两天。

12月24日星期二,上午第四节,叶老师第一次演练开始了,看到学校领导们都来听课,学生们更是规规矩矩地坐好,她不由自主拘谨起来,有些地方竟忘了交代,所以课上得很快,全过程讲完了竟还剩七八分钟才下课,叶老师只好找了些练习让学生做。好不容易下课了,叶老师很沮丧,但寻找失败的原因是最关键的。她想了想,首先,有些地方语言不够精练,重复词语多;而需要着重强调和总结的地方却没有明确,容易使学生糊涂。第二,有的问题提问不清楚,学生有些不知所云,所以回答得五花八门,而关键处却未能回答出来,即回答得不精彩。第三,这与平时上课不同,纪律可以不用花时间去维持,这又会富余时间,而叶老师没有考虑到。

星期三下午第二节,第二次演练开始,经过了改进的课讲起来比头一次感觉好多了,只是学生讨论发言的时间过长,总体超出了课堂时间6分多钟,明显的不足是虎头蛇尾。另外,叶老师感觉对语言的锤炼功夫欠缺,只好请教同组经验丰富的老教师,再次进行修改,并连夜赶紧背出来。整个星期四她几乎都在电脑前度过,一边浏览做的课件,记住前后顺序,一边“看图说话”,把整个过程在脑海里反复走了十几遍,这才放下心来。

从11月上旬开始着手,到12月27日正式上公开课,其间又6次改稿,还实践了2次课,虽然最终取得全区老师们的一致好评,不过,叶老师付出的艰苦努力,至今回想起来,仍旧使她感慨万千,而其中遇到的困难尤使人印象深刻。

看了这个案例,你有什么想法?

第 3 篇

系统思考

- 寻找根本问题
- 课堂效率
- 45 分钟的用途
- 改善教学行为

彼得·圣吉在《第五项修炼——学习型组织的艺术与务实》一书中写到：“……自己的问题以及改善的可能，全都无可避免地受到自己思考方式的影响。真正具有创造性的学习，在一个以事件思考为主的组织里，无法持续。”^①一个人的思考方式无可避免地受到他所处环境和系统结构的影响。教师课堂教学行为方式反映了教师的思维方式，同时也间接反映了教师所处的教学外部环境及课堂教学系统的影响。当我们讨论教师课堂教学行为时，既要考虑教师本身可能的思维方式，又要考虑教师所处的教学环境，要“追根究底”，认识问题的根本所在；当教师反思自己的教学行为时，既要充分认识自己所处环境的影响，又不“归罪于外”。这就是思考教师教学行为的系统观点。

一、寻找根本问题

考试作弊的现象已经成为一个令各方都头痛的问题，报纸上也多有文章或进行评论，或为解决这个问题出谋划策，或介绍国外经验。在众多观点中，有一种其实是切中要害的。持这种观点的人认为，现在考试的内容很容易作弊，要解决这个问题，必须改革考试内容。这正和我们对课程改革中一些现象的看法一致。我们现在面临的困难之一就是现代教学理念与传统教学体制之间的矛盾，我们把这种矛盾带来的教学现象称为“系统误差”。

郑金洲在他那本关于教学案例分析的书中给出了一些很好的案例，我们在阅读这些案例时，采用了一种与该书作者不同的视角。为了说明我们的视角，不得不再次简略地呈现这些案例。

课堂上的发言

某中学在调查中发现，学生年级越高，举手回答问题的学生越少，进入高中后几乎没有学生主动举手回答问题了。在这种情况下，教师常常无奈地采取“点将式”、“火车式”等方式提问。这就加重了学生对回答问题的逆反心理。一些学生也承认自己有心理障碍，手就是举不起来。那么，如何改变这一现实，激发学生的学习积极性呢？

在统一认识的基础上，该中学的教师们采取了许多新的课堂教学

^① [美]彼得·圣吉. 第五项修炼——学习型组织的艺术与务实. 郭进隆译. 杨硕英审校. 上海: 上海三联书店, 1998. 59

改革举措，“无需举手，自由发言”就是其中之一，即当教师提出问题后，允许学生无需举手，自由发言。

对于效果，有的教师认为，实施了“无需举手，自由发言”后，许多学生在课堂上一改往日的拘谨，大胆地抒发己见，整个课堂气氛活泼而又有序。另一位教师谈到，很多学生都主动站起来发言，学生和学生、小组和小组之间有一种带动作用，这有助于形成良好的课堂气氛。有的学生在日记中写到：这种课堂形式不拘一格，气氛活跃，激发了思维，培养了自己学习的主动性，养成了新的学习态度，变“要我学”为“我要学”。

在实施一段时间后，老师和同学们也发现了一些问题：这种做法容易导致学生课堂发言的“恶性循环”。高一的一位女同学认为，这项措施对大多数人是有好处的，但还有一些同学不受其影响，因为他们本来就不想回答问题，有一种害怕的感觉。不爱发言的同学可能会认为：既然有这么多的同学发言，我又何必站起来呢？有位男同学补充说，除了害怕外，有些人觉得站起来回答问题很傻，这也是这种“无需举手，自由发言”的形式所不能改变的。一位高二的语文老师也认为，这一举措在课堂上容易造成发言集中在少数人身上，可能会造成两极分化，爱发言的越来越多地发言，不愿发言的学生可能会更不发言。有些学生认为老师不会点到自己，上课时思想往往不集中，影响了听课效率。

部分教师和学生表示，新举措给学生带来的新鲜感是短暂的。如高二的同学认为，他们现在觉得这种形式已经不新鲜了，所以现在上课经常不愿意站起来回答问题，感觉又像回到了刚开始的时候。一位高二的语文教师也有同样的感受，学生开始有新鲜感，现在有点淡漠，教师提出问题，下面的反应不强烈。

学生则在日记中反映了“无需举手，自由发言”带来的问题：有时过分强调讨论，容易影响课堂教学的质量，造成重点、难点被忽视；有时课堂秩序有些混乱；师生之间必须默契才能避免冷场的情况^①。

对于这种创新方式的作用，原书作者已经给予充分的肯定。我们关注的是为什么会出现这些“后遗症”？

该校副校长认为：这不过是给学生一个新的刺激而已。可能到以后，我们还会想出另外的刺激。正是通过这种不断的创造，给学生“跳

^① 郑金洲. 基于新课程的课堂教学案例. 福州: 福建教育出版社, 2003. 64~68(本书引用时做了删减)

一跳,摘桃子”的感觉。在课堂教学中,要不断去寻求新的、好的方法。……

一些经验丰富的教师则认为:课堂教学改革固然离不开形式的变革,但更为关键的恐怕还是内容,或者是实质的变革。

书的作者则提出了十几个问题,包括这种举措是否适宜于所有学科,什么样的问题才适合学生的主动参与,是否所有的内容或问题都应有学生参与,自由发言的范围有多大,如何处理好课堂管理与正常教学过程之间的关系等。这些问题有助于人们对这个尝试的深入探索。

我们在读完这个案例后的思考是:问题的关键到底在什么地方?

首先分析一下,“学生上课不爱举手发言”这个现象是如何成为问题的。中学生,特别是高中学生课上不爱举手发言,是一个人们公认的普遍现象。为什么在今天会引起这个学校校长如此的重视?学校在调查中发现学生上课不爱举手发言后,认为这一现象反映了学生没有学习积极性,原因是教师忽视了学生在课堂上应有的权利,例如回答时出错的权利。而学校的教育理念是“以学生发展为本”,学生不举手回答问题,不积极参与课堂学习,是与学校的教育理念相悖的。再进一步,学校教育理念是在国家基础教育课程改革背景下形成的。所以,我们认为,问题的根本原因是课程改革需要在学校建立一种全新的教育理念,改变传统教学中不适合学生发展的地方,而“学生课上不举手发言”则是需要改变的表面现象之一。如果我们把“不适合学生发展”的传统教学作为一个病体的话,“不举手发言”只是病体的症状之一。认识这个问题需要用到彼得·圣吉的系统思考方法。这种系统思考要人们避免的误区之一,就是“舍本逐末”。对于病体,我们往往先看到症状,缓解症状总是比较容易做到的事,也是比较容易看到效果的事。所以人们往往愿意做缓解症状的事情。但缓解症状只能解决一时的问题,而不能解决根本的问题。有时缓解症状的方法甚至会带来更多的问题,形成恶性循环。

“举手”案例遇到的正是这个问题。我们先说对“不爱举手发言”症状的缓解。学校发现了学生上课不爱举手,所以导致不爱发言,首先想到的是如何让学生不用举手就可以发言,因为需要“举手”被认为是学生不爱发言的原因。这个方法一被采用,立刻收到实效,课堂上立刻活跃起来,学生争先恐后地发言,似乎问题已被解决。但案例后面告诉我们的是,“治疗”方法应用一段时间后,其副作用就出现了,有些学生正好趁机可以心安理得地不发言;爱发言的学生越来越爱发言,而不爱发

言的学生更加不爱发言。更糟糕的后果则是,在新鲜劲过了后,课堂又可能回到“学生不爱发言”的状况,这时如果再想去“治疗”,就更加困难,恶性循环由此形成。

从根本上解决问题的方法是找出根本原因。学生不爱举手发言或不爱发言现象背后的根本原因是什么?除了学生随年龄增长不爱举手外,案例中的教师还分析出“教师对学生回答错误纠正过多造成学生害怕发言”的问题。这似乎是个根本原因,但为什么改正之后仍然没有从根本上解决问题?

我们分析一下,在什么情况下学生有可能自主发言。首先,学生要有学习的欲望;其次,学生要对所学内容真正感兴趣,才能深入进去;第三,要有使学生发言的外在氛围;第四,也是最重要的,要使发言成为学习的自然组成部分。

假定这是一所学生生源比较好的学校,第一个因素可以忽略不计。第二个因素可能就是案例中有些教师提出的问题——要改革教学内容。第三个因素正是学校尝试的内容,尝试的结果已说明这个因素并不是关键的。第四个因素我们认为是最根本的,即发言应成为学生学习中自然的部分,而不是带有表演性质的,或为发言而发言的一种课堂形式。例如,学习任务的安排中有发言展示学习过程的环节;采用小范围式的讨论学习等。如果不考虑中国人不如西方人爱在公众面前发表看法这个因素,我国课堂班级人数过多、学习方式单一、任务驱动式和探究式学习不足、个性化学习不足等才是问题的根本原因。我们可以假设,如果这个班里只有20个学生,发言的情况肯定大不相同;再假设,如果是一种探究式学习,学习任务本身需要学生发言,而不是简单的教师提出一个问题,学生去回答,发言的情况也会改观。

案例反映了教师改进的课堂教学方式与学校未改变的传统课堂教学体系之间的矛盾。如果传统课堂教学体系无法改变,有些出现在课堂上的问题也就无法避免,这就是我们所说的“系统误差”。这种“系统误差”在课程改革中会越来越多地出现。比较典型的是在计算机教室里进行的网络教学。在这种教学方式中,计算机网络和相应的学习方法,如查找资料、网上通讯、软件的使用等属于“新”的内容,而集中授课方式、固定的课时、无法调整的上课时间、教师对课堂的线性控制等则属于“传统”的内容。“新”内容需要相对充足、自主的学习时间,允许学生在更广的范围内查找资料,允许仔细阅读所需资料。“新”的学习方式并不一定要有统一的时间和固定的地点。这种学习方式被嵌入传统

的、统一的教学空间和时间里后,产生的矛盾和冲突就可想而知。这就是我们在计算机网络教学课堂上常可以看到的现象:活动匆匆忙忙;资料来不及细看;一会儿学生操作,一会儿教师控制;计算机被教师关掉,学生仍在毫无目的地敲击键盘等等。

有一位在基础较差学校工作的教师和我们谈起他工作中的另一种困惑。由于学生基础较差,对学习也没有多少兴趣,教师只好靠“督促”来使学生学习。他采用的办法是多留作业,勤检查,不停地“教导”。结果时间一长,学生就产生了对教师的“依赖”性:教师不管就不学,管得严就多学点,管得松就少学点。教师为了学生能多学点,就越管越严。现在教师发现不是办法,想停下来,已经不行了。因为教师一旦不管,学生立刻就会大放松,什么也不学了。

这位教师的困惑并不鲜见,我们在不同场合都听到过类似的“故事”。这里尝试用下面的示意图来说明事情发生的过程(图3-1)。

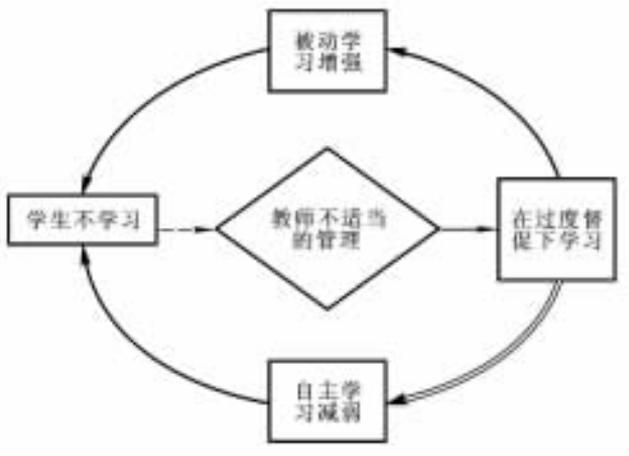


图 3-1 教师不适当管理会造成学生被动学习的强化和主动学习的弱化

图3-1中较粗的实线箭头表示“强化”过程;空心箭头表示“弱化”过程;虚线箭头表示教师对教学行为不适当的选择。当教师发现学生不学习或不爱学习时,如果选择简单加大作业量等不适当的管理方式,会形成学生在督促下学习的现象。这种现象的形成强化了学生的被动学习,而弱化了学生的主动学习;学生被动学习的结果是使自己更加不愿学习;学生不愿学习程度的增加又反过来迫使教师增加不适当管理的力度,这就更加强了学生在督促下学习的习惯。最终的结果是:不

仅学生的学习越来越被动,教师也让自己陷入越来越被动的位罝,已经“欲罢不能”了。

这种恶性循环与前面“课上不举手发言”的案例性质是一样的,只不过“学生不愿学习”的现象比“学生不举手发言”更接近根本问题,恶性循环的结果更为严重,所以也更受教师的关注。

造成“学生不愿学习”的原因有多种。教师经常提到有社会大环境的影响,有学生家庭的影响,有学生本身的问题,有不恰当的评价问题等等。这些课堂教学的问题有些解决起来之所以颇为困难,是因为背后的“根本原因”在起作用。

我们考虑的第一个根本原因是社会赋予“学校教育”过多的责任,而这些责任大部分要由具体学校、具体教师来分担。这里矛盾就显现出来了。宏观的“学校教育”或社会发展背景上的“学校教育”无疑应当承担培育后代的至关重要的职责。但当这些职责要由具体教师通过具体课堂实施时,很多因素的影响就不能不考虑。首先,实施教育任务的是社会群体中的一部分,当社会要求自己群体中的一部分人去教育同一群体中的另一部分人时,必须考虑教育者的资格和能力。而要使教育者的整体水平达到相当的高度,具备相应的资格和能力,需要大量的教育投资和工作回报,这对庞大的教师群体需求来说是相当困难的事。就目前的社会分工看,教师不过是一种普通的专门职业。很多教师所受的教育和所获待遇,与社会赋予他们的责任很不相称。特别是教师群体的水平和能力,可能暂时无法应对很多“根本性”问题。

从总体上看,教师职业或专业的“普通性”有时难以吸引大量优秀青年加入这个行业。从个体上看,我国地区发展的巨大差异和优质教育资源的严重不足,促使教师队伍中的优秀个体不断向优质学校流动。对优质学校来说,这是个良性循环,但从学校教育教学的整体看,这是个恶性循环。因为大量课堂教学问题是出现在基础薄弱校而非优质校。优秀教师不断离开基础薄弱校,使得上述学生学习问题的解决更加困难。在基础薄弱校工作的教师,也有人能不断创造出解决学生学习问题的有效方式方法,但一旦他们做出成绩后,往往就会流向优质校而使已有的有效工作中断。同时,基于个体经验和特点的教学方法有时也难以大面积地解决基础薄弱校学生学习困难的问题。

此外,由于社会,特别是家长将孩子终身幸福的希望都寄托在基础教育阶段,这些希望又通过各种评价方式落实在具体学校和教师身上,这在无形中给予了教师巨大的压力,而这些压力本不应该由教师个体

全部承担。当教师不可能去解决各种环境综合影响造成的学习问题时,出现靠“过度管理”来“强迫”学习的现象就不可避免。上述恶性循环的结果又反过来会从根本上危及整个教育系统的可靠性。我们认为,在目前的状态下,学校教育的作用是有限的。给学校教育合理定位,并实施教师工作合理的评价方式,应是解决“根本问题”的方法之一。

我们考虑的第二个因素是传统课堂系统的影响。《学习的革命》一书作者,新西兰制片人戈登·德来顿 2003 年 11 月到北京参加首届可持续发展教育国际研讨会时,顺便参观了几所中学。参观后他说了这样几句话:“最近两天我参观了北京几所最好成绩的中学,这里的硬件堪称世界一流。但令人惊奇的是,用高性能的计算机武装起来的多媒体教室里竟然没有学生和教师,学生依然像 19 世纪的学校里的学生一样,坐在传统的黑板前听老师讲课。”北京晚报在报道这件事时用了一句话:“教育的体系与观念不变,IT 技术将无缘真正的学习的革命。”这句话同样可以用于本书案例所反映的情境,教育体系和观念的变革是解决目前存在的许多表面问题的根本,也是我们所说的“系统思考”的基点。然而,即使我们认为是“根本原因”——“课堂系统的影响”符合事实,目前也未必就有解决的根本方法。首先大班教学的困难就暂时无法克服,学习方式的多样化实施起来也颇为困难。在现有课堂教学体系不变的情况下,缓解症状的做法必然和无法改变的系統产生矛盾,这种“系统误差”在某种程度上是无法消除的。当然,我们可以用尽量接近根本问题的解决方法来减小这种误差。例如,基础教育课程改革开始后,人们谈论较多的是如何看待活动式教学。这种教学方式固然会占用比较多的时间,也免不了有学生在活动中“开小差”,但对于那些学习困难的学生来说,有时这种方法比系统地听课更能吸引他们参与到学习中来。不少教师反映,越是平时学习“差”的学生,在各种活动,特别是走上社会、走向野外的活动中,越可能表现积极,甚至有不俗的作为。学习方式的多样化尽管实施困难,但也是可以在现有大班教学系统下尝试使用的。教师找到学习困难学生的问题所在,帮助他们发现适合自己的学习方法,提供他们自主学习空间,也许比一味用“强制”的方法“过度督促”他们学习更有成效。在后面讨论课堂教学效率时,还会有一些实例涉及这个问题。

“一节课”的局限

课改开始后,经常有教师提出这样的问题,课堂开放让学生参与,课时不够怎么办?教学任务完不成怎么办?《初中地理新课程案例与评析》一书收录了一个反映这类问题的案例,鉴于那本书的性质,编者没有在书中就案例反映的问题展开更多的讨论。案例讲述的是这么一件事:

一位教师为使“地球仪”一课能够体现新课程理念,设计时特别注重了课堂的情境性、问题性、探究性和开放性,给学生较多的参与机会。但这种开放的教学使他觉得时间难以把握。例如,他向全班学生问了一个问题:“救援人员若按这位船长说的地址,能找到出事的船吗?应该怎么描述我们准确的位置呢?”教师提出这个问题只是设疑引思,让学生的思想集中到“地球表面确定位置”这个问题上来,并不要学生真正来回答。但正当教师要继续往下讲时,一个学生高高地举起了他的小手,教师只好停下来让他说。

“老师,我一次跟我爸出海,他们是这样描述位置的:××地偏东××海里、偏南××海里。”

教师没有对他的回答做出对、否的简单评价,而是作为一个问题让学生来讨论。有的学生说行,有的学生说不行。这样一来,导入新课的这个情境,原计划用时3分钟,但实际耗时约10分钟。

后来又发生了一件事,教师刚讲完一个内容,下面就有个学生高高地举起手。教师看时间不够,本不想让他说,但一看后面听课老师的目光都集中在他身上,只好让他说。

“老师,我们在船上怎么知道经纬度?”

“在大轮船上有专门的仪器。现在有全球定位系统(GPS)。”

教师顺便简单介绍了全球定位系统知识。结果,按课前的教学设计,这一情境用时5分钟,但实际耗时12分钟。

课进行到这里才真正切入主题——经纬线、经纬度知识。按教学计划,应该完成学习纬线与纬度、经线与经度、经纬网等内容。但实际上当分析完纬线与纬度知识时,下课铃响了。本节课没有完成预定的教学内容。

教师在反思中提出了自己的困惑:在新课程教学中,如何同时做到课堂的开放与高效?

在前面讨论“课堂教学中的‘意外’”时已经说明,课堂上的教学不

是计划出来的,而是“上”出来的。案例中教师遇到的问题正是计划课程与实施课程在时间上的冲突。这种冲突不是简单地要求教师应具有控制课堂能力就能解决的。类似问题的反复出现,说明一个事实:在一堂课上出现的问题,却不能在一节课上解决。如果总是把思路限制在一堂课的范围里,这个问题是没有解的。系统思考的方式正是要跳出具体情境,在一定广度的背景下寻找解决问题的办法。

如果我们把课堂的开放和学生学习能力的培养作为一个系统来看的话,每一堂课就是这个系统中的一个环节。课程改革或学生能力培养的任务应该由这个系统中的每一堂课而不是由其中的某一堂课承担。我们还要看到,学生学习能力的培养是个动态的发展过程,而不是一次课就要完成的任务。所以,我们对这种冲突的讨论不宜建立在一堂课的基础上。

我们访谈过一些教师,问他们面临这种问题时如何处理。最普遍的做法是在一学期的课程中进行时间的调剂,也就是至少在一学期的背景下考虑每堂课的安排,并留有余地。如果某一堂课所用时间超出计划,就在其他课上想办法补回来。新的课程标准在容量的安排上已经为教师组织学生开展探究学习留有了空间。

系统的思考还用于对学习内容的处理上。综合地设计教学内容,有时可以减少课与课之间的重复,提高学习效率。将学习内容分出“轻重缓急”,也可以节约时间。虽然教师在备课时都会注意教学的重点、难点,但仍免不了有平均用力的现象,任何知识,不管学生是否已经知道,都用一样的方法,一样的时间去处理。我们曾经问一些学生,是否有“你们已经会了,教师仍在使劲讲”的情况,学生异口同声说有,下面是他们的讲述:

比如说历史课,上个学期上课的时候,全班50多个人,大概只有不到10个人在认真听讲,因为老师讲的那些东西都是我们很早以前就已经知道了,可老师还在不停地重复,社会上要做什么事情,怎么使用什么东西,这些我们都会的。所以老师还不停地跟我们讲,我们就觉得非常无聊。

有些是平时父母告诉我们的,还有的就是在社会上接触过看到过的事情。

我们的英语老师对于一个语法今天已经讲过了,第二天又将它作为一个重点来讲,所以发现我们的英语笔记有很多语法点都是重复的。我们的英语老师经常是上一次已经抄过的笔记他又在黑板上写一次,

我们在底下一致表态说“懂了”，那老师就用一句话来答复我们：“好脑筋不如烂笔头”，就让我们抄，否则就给家长挂电话，所以我们抄过的笔记现在还让我们再抄一次，我们就觉得很无聊。

教师如果只严格按照课本讲课，势必会出现上述情况。学生知识面到底有多大？课本上的知识到底有多少是学生已经会的？哪些东西是可以略讲的？这些都是系统思考每一堂课容量时需要涉及的问题。当然，教师严格按照书本讲课，也并非完全是依赖课本的习惯，有位数学教师表示，他之所以在看似简单、大部分学生已经掌握的内容上用这么多时间教学，是因为班里还有少数学生掌握起来比较慢。这里，我们又回到问题的原点：教学体制造成的系统误差暂时是无法根本改变的。

教学中的两难情境

有熟人曾讲过小时候学雷锋时遇到的一个“困惑”。你在街上遇到一个老妇人需要帮助，你要不要像雷锋那样帮助她呢？你怎么知道她是不是“地主婆”？甚至还替雷锋着想，如果那年雷锋帮助的是个“地主婆”怎么办？经历过“文化革命”的人都明白这个人小时候的“困惑”是怎么回事。从他当时的处境来看，他遇到了“两难困境”。两难情境也会出现在课堂教学中。

如何让学生在写作时能有些个人的感悟是朱老师最近经常考虑的问题。她想起读过的一篇小说，里面非常细致地描写了杀鸡的过程，就决定搞一次宰鱼的活动，让学生体验宰鱼的过程，然后进行描写。在设计教学时，教师没有把立意放在单纯体验一种生活活动，而是放在“感受生命”上。上课后，教师现场把鱼拿出来，学生每人一条鱼，让学生宰鱼。这个阶段结束后，再让学生谈自己对鱼的感觉，对宰鱼的感觉，他们会感到，鱼也像人一样，一直到生命最后还在活蹦乱跳，也就是说，生命只要有最后一线希望，鱼还是会挣扎的。学生特别细心地去观察，但因为学生从来没做过这件事情，男同学有胆大的敢做，女同学就很怯弱了，她们害怕，不愿意做。只是学生一定要做的，因为教师的任务就是让你感受生命，感受生命从这种非常活跃、鲜活的生命到死亡的过程。从作文写作教学的角度看，这是一堂非常成功的“感受生命”的课。学生对杀鱼过程的描写非常精彩，那条鱼从握在手上时的活蹦乱跳表现出来的顽强生命力，到一步一步地走向死亡的过程，虽然有的是几分钟，有的是十几分钟，学生把这个几分钟、十几分钟的过程都描写得非常细致。写作之外的成功则体现在学生要感悟，假如你是一条任人宰

割的鱼,你的感受会怎么样?学生以前的观察停留在一种所谓的“被动观察”,没有把自己放在一个“我是任人宰割的”被感受的位置上。朱老师希望通过这种教学活动,让学生把课堂上看到的过程与生活实际联系起来,做一个知识之外的情感提升。

但是这堂课上完后,朱老师自己却感到不妥,让学生亲手宰鱼去感受生命是否太残忍了?从生态平衡、善待生命以及人性的角度来讲,教师觉得自己很残忍。后来谈到在第一个班上的这种课时,朱老师反复说“从人性的角度,从生命意识、生态平衡意识的角度来讲,我觉得那堂课是最失败的。拿一条活生生的鱼在课堂上来宰,血淋淋、赤裸裸的,这是做教师最大的失败。”^①

朱老师的故事是个典型的教育两难问题:为了感受生命和练习写作而“杀生”与教育学生“善待”生命的矛盾。从语文写作课的角度看,这种课的设计很成功,也很理想化。设想,如果学生没有经历类似宰鱼的过程,他们如何感受一种生命的完结过程?如何经历一种与生命活动有关的“体验”?即使从单纯的写作角度看,宰鱼过程也会丰富学生的生活体验,为提高学生写作水平提供练习的机会。从经历的特殊性来说,甚至这个过程是难以取代的。

但是,宰鱼涉及活生生的鱼,进而涉及“善待生命”的问题。尽管这些鱼来自市场,原本就是供人食用的;尽管第一个班的学生自己并没有感觉到“残忍”,但把这种“血淋淋”的宰杀过程直接搬到课堂上,还是引起了教师的不安。这种不安是因为她意识到把宰杀动物作为一种专门的活动放到课堂上,可能会对学生带来不良影响;同时,教师的潜意识里又恰恰感到无法把握这种做法会对学生带来什么影响,该不该加以弥补。

朱老师已经意识到问题的存在,但是第二个班的课已经来不及变动了。朱老师就在黑板上写了一句话:“善待生命,珍惜生命。”她没有向学生描述上完第一堂课后自己的感受,而是希望学生能从中自己发现和感悟出一些道理。

因为那句话,第二个班的作文课上,学生写的宰鱼过程,与前一个班写的就不一样了。朱老师回忆起第一班描写宰鱼的场景,是一种对那种血腥的场面很直白的描写。有的男孩子还透露出作为一个“屠刀者”的成功感,甚至作为“刽子手”的那种心狠手辣的感觉,好像要镇压

① 根据深圳市翠园中学初中部朱碧波提供的素材编写。

一个敌人似的。第二个班因为有了教师自己的反思,学生开始学着从人性美的角度审视这件事情的整个过程。教师可以感受到来自学生心灵的忏悔,一种要珍惜生命的意识。这节课上,学生不仅同样经历了宰鱼的整个过程,而且经历了心灵上的震撼,所以有学生说:“以后所有的生命我都会善待,哪怕是一只小蚂蚁。”当朱老师听到学生这么说时,觉得这节课也算达到预定的效果了。

这次教学后教师发现,学生似乎有了一种全新感觉。学校校园里有种叫“木棉花”的树,花开得很漂亮,花瓣是红的。木棉树的种子随风飘荡的时候,学生就会跑出来观察这种景象,来发现生命的这种消逝。学生会告诉教师他们的感受:“人类这种生命的长河在不断地延伸,不断地由这个死亡再产生新生的东西。”现在学生看见一棵小草也会有这样的感受,女孩子会拿起小草,发出感叹:“枯死了,哎!”教师发现学生已经能够领悟到那就是新生命的诞生。以后的每一堂课,有机会学生都会去关注生命、关注生物。

两难情境的出现多与学生价值观的建立过程有关。在学科教学需要、社会理想价值观和社会实际价值观之间建立平衡的困难导致了课堂教学中两难情境的存在。上述案例还主要停留在学科教学需要与社会理想价值观之间的协调方面。还有不少两难情境的存在是因为社会价值观本身存在的冲突,导致教师教学的“两难”。例如,保护城市环境与发展私人轿车的问题,“能争会花”与“适度消费”的问题,修建大坝等对自然的人为干预与自然环境的保护问题等。

但是,如果仔细分析一下,就会发现课堂中的两难问题是不难解决的。解决的办法就是抓住一个教学的根本:培养学生的批判性思维习惯。让学生认识到世界上许多事物的正误都是相对的,我们看待任何一个问题都要从不同的角度去理解;让学生懂得不能迷信书本,迷信权威。这是解决课堂两难教学问题的基本途径。

二、课堂效率

社会上的每个人都面临着许多需要决策的时候。当一个人做决策时,需要考虑他可以利用的各种社会资源。社会提供的东西要少于人们所需要的,因而社会资源是稀缺的。例如,在某种前提下,时间是一种有限的资源。我们可以考虑一堂课上时间的分配。教师可以把这一堂课都用于讲解教材上的内容,也可以安排学生讨论。他可以用5分

钟的时间让学生交流课前搜集的小资料,也可以用10分钟让学生读书。当他用15分钟的时间让学生活动时,他实际上就是放弃了用这15分钟讲授或做其他事情的机会。这就是经济学家研究的“交替关系”,把时间用来讲授,就不能再把它用在组织学生讨论上;要在一堂课上讲完5条原理,就不能再把每一条原理论得很透彻。

虽然我们不能因为要讲授就放弃组织学生讨论,也不能因为要把一条原理讲透彻而放弃讲完5条原理,但认识到教学生活中存在着这种交替关系,我们就可以更好地认识课堂决策时的选择性,也能帮助我们理解教师的决策过程。

教学中的信息量

有时我们会看到这样的现象,教师在提问学生时,往往期待着学生对正在学习的东西能给出正确、完整的标准答案。特别是在公开课上,教师很害怕学生答错或回答不出,所以就出现了试讲的现象。我们曾问过教师,明明是新课,即使是公开课上,学生回答错误也是正常的,为什么那么害怕学生答错呢?有的教师告诉我们,虽然是新课,学生答错了,也怕听课的领导认为是自己教得不好。还有的教师说,学生答错了,教师需要纠正,会耽误时间,怕课讲不完,给听课的人留下不好的印象。即使不是公开课上,课堂中也会出现这样的现象,学生对某些教师还没有深入讲解的问题已能做到对答如流,似乎早已熟悉。

这里我们不去讨论如何看待公开课的问题。我们想知道的是课堂上流通的教学信息量与课堂效益是什么关系。按照“信息”的本意,它具有“消除不确定性”的特征,这对课堂教学效益有着重要的意义。在有限的时间内,只有流通的信息是有效的,可以给学生带来新东西,可以解决学生课前或课中产生的疑惑,这样的教学才有效率。如果教师还没怎么讲,提的问题学生已经回答正确,说明教师呈现给学生的是他们已熟悉或已知的东西,教学的有效信息量就是呈减少的状态。当教学中的有效信息量过少,教学效率就会降低,学生实际上是在浪费时间。

一堂课中有内容不一定有信息量,内容多不一定信息量多,所以一堂课的内容多,不一定效率高。一堂课内容的多少一般用“课堂容量”来表示,也有用“教学密度”一词来说明。这两个词多用来表示内容的绝对数量。课堂教学效率应该是个相对数量,因为即使课堂容量全部是新信息,也不能说明所有信息都是有效的。最明显的是使用计

算机多媒体后的课堂。当计算机逐渐进入课堂后,教师们首先注意到使用计算机多媒体技术后“课堂容量”和“教学密度”的变化。使用多媒体技术辅助教学无疑可以大大增加课堂教学的密度,如“美国”一节,常规教学下是用2个课时来完成的,使用多媒体技术后,课堂教学过程非常紧凑,节约了大量的板书、画图和一些不必要的空白时间,“美国”一节的教学在1个课时中就顺利完成了。假定这一课时中的内容全部是新的,同常规教学相比,课堂效率应该是增加的。原因是使用计算机后,教师节约了一些原来需要手工操作所费的时间,而那些时间本来就是无效的。但时间一长,教师就会发现,如此增加教学容量不一定是好事。用计算机屏幕显示教学内容,省略了教师书写的工夫,加快了显示的速度,增大了内容数量,使学生一下子接触那么多新东西,有些内容还没有被真正利用或理解就过去了,因此就出现了使用频率很高的“人灌变机灌”的说法,用来批评计算机多媒体技术的不恰当使用。虽然这种争论并没有直接涉及教学容量与教学信息量的关系问题,但是很明显,“灌”之所以遭到批评,就是因为“灌”的状况下,学生接受的能力有限,就使得实际上有效教学内容在减少。换个角度说,如果一堂课上信息量过多,同样会降低课堂效率,因为教学信息的有效性是相对的。

我们用图3-2示意这个道理。假设有一个教学内容,由教师呈现给学生(a)。又假定在教师提供信息时,学生的学习状态是“状态1”。图中带箭头的直线表示学习内容作用到学生的学习状态上。当“内容”作用到“状态1”时,可能会有几种结果(b、c、d、e)。

在b的状态下,教师提供给学生的教学内容并没有引起学生学习状态的变化,所以这时的“内容”是无效的,不能算做“信息”。原因可能是内容本身是学生熟悉的,也可能是提供的内容不足,没有达到消除学习“不确定”性所需要的信息量。总之,这种教学内容是无用的或无意义的。

在c的状态下,教师提供教学内容后,学生的学习状态由1变化到状态2,可以说教师提供的教学内容是有效的,也可以说提供了必要的教学信息。但是前面提到,状态的变化不一定是教师所期待的,这和信息接受者——学生本身的状态有关,这一点在“学习的个人意义”中已经阐明。然而,即使学生学习状态的变化是消极的,不是教师目标所要求的,它也是学习过程的正常情况,也会构成学习的一个组成部分。因此状态c下的学习是有效的。

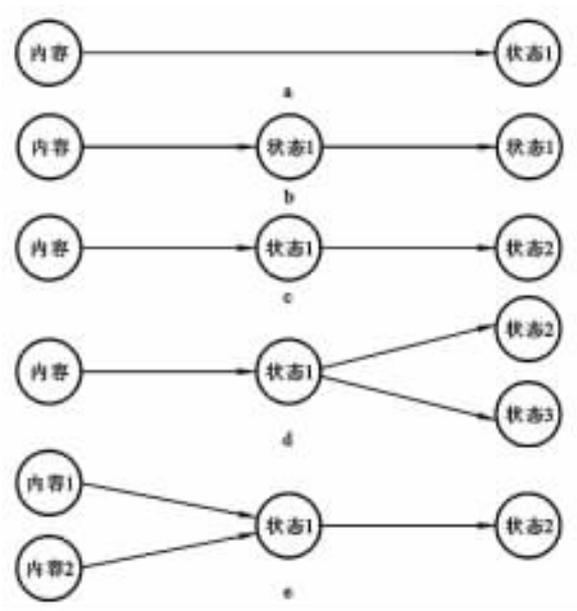


图 3-2 课堂教学信息量与教学效益关系示意

在 d 的状态下,同一教学内容,带来一个以上的学习状态的变化,即学习状态的变化超出教师预定的程度或范围。因为学习系统是很复杂的,所以这种情况也是正常的。我们可以把这种现象理解为信息的加倍,也就是课堂效率的增值。

最后,在 d 的状态下,当提供的教学内容不一样,却达到同一个变化状态时,“内容”虽然具有信息的特点,却有一个信息是多余的,可以把这种状况看做是信息过剩。当课堂上教师提供的信息多于学生接受能力时,就会发生这种状态。

教学信息与学习状态变化的这种复杂关系,需要教师在提供教学内容时,考虑怎样避免教学信息的不足,同时也要避免信息过剩,这样的课堂才能有较高的效率。

有人会问,现代教育提倡学生利用自己已有的生活体验学习,学生必定会在课堂上使用更多的已有经验,这是否会带来课堂教学信息量的不足?这里需要区别两个问题,一个是教师提供给学生的教学信息与学生已有知识与经验应该有所区别,即如果学生已经具有了这方面的知识和经验,教师就不必花很多时间再作为新知识提供。二是教学的目标是利用学生已有知识和经验去学习新的知识和能力,而不是把学生已有体验作为学习的目标。如果能够注意到这些问题,利用学

生已有经验只会提高课堂教学效率。

归纳法和演绎法

新课程改革开始后,教师会面临更多“课堂效率”问题的挑战。下面案例中的主人公为讲“气候的形成和变化”中“气候的形成因子”设计了两个教学过程。一个是由教师和学生共同探讨气候形成因素是如何影响气候形成的,然后利用所学的知识原理解决一些实际气候现象。另一个教学过程是先给出一些气候现象,让学生分组讨论找出形成原因。教师设想第二种教学设计应该更能激发学生的主动思维,课堂气氛热烈,教学效果会更好些。为了验证自己的设想,教师把所教的班级分成两组,分别用不同的教学过程讲课,来比较两种教学设计的效果。

用第二种方法讲大气环流对气候的影响时,教师用投影片打出地中海气候和亚热带季风气候的对比表格,让学生讨论总结影响气候的因素(表 3-1)。

表 3-1 地中海气候和亚热带季风气候对比

北纬 30~40 度	大陆西岸	大陆东岸
气候类型	地中海气候	亚热带季风气候
气候特征	夏季炎热干燥 冬季温和多雨	冬季寒冷干燥 夏季高温多雨

学生利用所学的知识讨论得出在北纬 30~40 度的大陆东西两岸气候特征不同,主要原因是大气环流形势不同。地中海气候的形成主要是冬季在西风带的控制下温和多雨,夏季则在副热带高压带的控制下炎热干燥。大陆东岸却受季风环流的影响,形成季风气候。

地面状况对气候的影响,教师也是给出以下几个地理现象,请同学们分析形成原因。地理现象如下:

- 同纬度的海滨地区比起大陆地区,夏季凉爽而冬季温和。
- 为什么古人诗云:“人间四月芳菲尽,山寺桃花始盛开”?
- 古诗所说的“南枝向暖北枝寒,一样春风有两般”包含什么科学道理呢?
- “一山有四季,十里不同天”又是什么意思呢?

学生讨论得出海洋和陆地对气候的影响不同,地形的高度、坡向都会影响局部地区的气候。

学生通过讨论基本能够得出正确结论。有些小组争论激烈,学生自觉不自觉地参与进了教学过程,自主学习的效果确实不错。不过有些同学讨论时有偏离主题的现象,更有个别学生缺乏思路,讨论时间较长。这样下来,一节课的教学内容没有讲完,整节课不够完整,影响了教学进度。

在另一组,教师采取了先讲解气候的各形成因子,再让学生利用这些知识解释地理现象。这样学生也能较快解决实际问题,但显得学习缺乏主动,只是被动地跟着老师走,不过教学内容能顺利完成。^①

课堂教学的效率很难用纯数学的方法计算。案例中教师对自己教学过程的描述,可以透视出她对教学效率的思考。一堂课是否能完成既定的教学任务,这是教师最为关心的事情,也是教师估算自己课堂教学效率的基本指标。当然,课堂教学任务完成与否,不仅是教学效率问题,也和教师自己的教学能力,特别是控制课堂进度能力有直接关系,教师对此所做评价,常常反映出对自己的信心和自我认可程度。

除了教学任务的数量这个“硬”指标外,随着教师对教学本质认识的深化和教学经验的积累,学生在课堂上是否获得知识以外的发展,会成为教师考虑课堂教学效率的一个重要方面。案例中的教师已经试图从知识获得和能力发展两个方面说明课堂教学效率问题了,只是还没有找到能够很好解释这些问题的思路。

在“寻找根本问题”一节中,我们讨论了如何从一个学期或一个学年的时间段来考虑每一堂课的学习内容和教学方法。这里我们将问题的讨论限定在一堂课的时间内,看看就案例中的课堂来说,效率问题是如何表现的。

教师使用的两种方法分别是“演绎法”和“归纳法”。演绎法是一种由概括到具体的方法,先为学生搭起上位概念,再用事实解释概念,或应用这些概念解决具体问题。归纳法则正相反,先给学生一些具体事实,让学生从归纳这些事实中得出相关概念。当我们先告诉学生什么是“金属”的概念,再让学生看金、银、铜、铁、锌等具体金属时,我们用的是演绎法;当我们先给学生看金、银、铜、铁、锌等具体金属,再总结出“金属”的概念时,我们用的是归纳法。从简单层面上看,归纳法更强调知识的获得过程,带有探究的性质;演绎法更强调知识的直接传授。演绎法常导致课堂教师讲授的形成,归纳法则容易构成探究学习的基础。

① 首都师范大学研究生主要课程班提供案例。

我们通过表 3-2 比较一下二者在表面上的异同。

表 3-2 一般演绎法和一般归纳法的比较

一般演绎方法	一般归纳方法
定义在先,实例在后	实例在先,结论在后
着重教学知识目的	着重能力培养的目的
所用时间较短	所用时间较长
结构严谨	结构较松散
学生主动学习的机会较少	学生主动学习的机会较多

案例中的教师在使用演绎法时,认为教学任务是完成了,但学生显得不够积极主动。这里隐含着教师把“学生不够积极主动”的问题归结为是“演绎法”的缺陷。教师在使用归纳法时,认为学生积极参与,但教学任务没有完成。这里隐含着教师把“没有完成教学任务”归结为“归纳法”的缺陷。教师的实践正好与表中两种方法的后三个特点吻合。演绎法之所以有助于在限定的时间内完成教学任务,是因为一般这种教学主要由教师讲解或启发学生获得结论,时间由教师控制,不容易超时太多。演绎法由于先给出了原理等结论性的东西,为学生提供了一个框架或思路,以后的举例不容易出格太多,是一种结构严谨的学习过程。归纳法就正好相反。通过事实的分析、判断、总结来形成某一概念,是一种耗时的学习活动。困难不仅在于学生需要时间,还在于活动过程的不确定性。教师有时无法预料学生探究的程度和结果。正像案例中教师描述的,学生可能会“偏离主题”、“缺乏思路”。这种教学效率的“不理想”,会导致教学时间的浪费。

当我们分析到这里时,发现解决案例中问题的方法其实已经摆在面前了。教师在对比自己的两种方法时,认为演绎法的缺点是学生的被动学习,表 3-2 中也指出演绎法学习中“学生主动学习的机会较少”。教师在寻找解决问题的方法时,只考虑了换用归纳法,而没有首先考虑如何改进演绎法的实施过程,使教学即保留了演绎法节省时间的优点,又能克服学生被动学习的缺点。

我们还发现,对两种方法的表述容易使人产生错觉,因而对二者所用时间做出不对等的比较。这种错觉是:因为某个概念是教师讲解给学生的,所以演绎法节省时间;因为某个概念是学生从大量事实中归纳出来的,所以归纳法浪费时间。这种比较把某个概念的得出作为指标,但是忽略了一个问题,即作为一个完整的概念学习,演绎法是包括“举例”

这个过程的。学生通过“举例”才能更清楚地理解所学概念,而且从某种程度上看,为某个概念举出一个恰当的实例不是一件容易的事,有时甚至比自己归纳得出概念还困难。如果教师在讲解完一个概念后,设计一个充分利用实例理解概念的活动,所用时间不一定比使用归纳法少。这种“演绎法”的教学也是可以设计成以学生活动为主的。

如果从这个角度看问题,学生的“被动”就不再是演绎法的本质特征,它的目的也不一定就是知识目标。换句话说,案例中的教师无论使用哪种方法,都可以设计出让学生积极参与的活动方式。

我们可以用同样的思路解决案例中教师使用归纳法效率低的问题。因为使用归纳法的初衷是培养学生积极参与学习的意识和能力,所以要学生讨论的问题不一定很多。集中讨论一个或两个很典型的地理现象,既可以节省时间,又可以把问题讨论透彻,这就从时间和质量两个方面提高了课堂效率。

我们曾作为参与者参加过教师研修的分组讨论,我们发现,如果一次布置的讨论题目超过1个,讨论往往在第一个问题上停留过多,结果是中间的问题急急忙忙带过,最后一个问题没有时间讨论。所谓“任务没有完成”,一般都是这样造成的。所以如果采用归纳法进行教学,控制问题的数量十分重要。

不放心学生

一位物理教师以前最怕上初二物理中的“实验七”:连接简单的串联电路和并联电路,因为它是电学的第一个实验,也是最基本、最重要的实验。教师总担心学生做不好,每次上课时,都要把以往学生可能出现的问题,均讲解一遍。讲解完串并联电路的特点以后,还要讲解实验步骤和注意事项等;最后,教师还不放心地演示一遍。这样,一堂课二十几分钟过去了,学生才摸到仪器,还没有把教师给的方法消化吸收,下课铃声便响了。在教师的讲解过程中,学生由于好奇心的驱使,注意力多在仪器上,总处于似听非听的状态,教师讲的越多这种情况越明显。一边是大汗淋漓的教师,一边是充耳不闻的学生。这种情况让教师很苦恼^①。

教师在物理实验课上遇到了什么问题?表面上看是学生注意力无法集中导致课堂教学效率不高。一堂课45分钟,教师用了20多分钟

^① 北京交通大学第二附属中学姜慧提供案例。

讲注意事项,学生因还没有接触仪器而无法特别关注教师的嘱咐。教师这么做的原因是“不放心学生”,而“不放心学生”的原因还是不够了解学生,包括不够了解学生在什么样的条件下可以自己解决实验中遇到的问题。所以实质问题是对学生“信任度”偏低。

物理教师的做法在很多教师的课堂上都出现过。一般情况下,第一次做实验的学生,确实需要教师详细、周到的嘱咐,目的是提高实验的效率,也出于安全等考虑。但习惯的做法不一定是高效的,也会有低效的情况。案例中的物理教师遇到的问题正是习惯做法产生的低效。

发现这个问题后,物理教师改变了教学方法,再上这个实验课的时候,教师不再首先反复提及以前学生出现的问题,而是先帮助学生复习、巩固学过的串、并联电路的特点,并让学生画出串、并联的电路图。这种复习是直接为新实验的顺利进行打基础,所以即使花费时间也是有效的。然后教师提出本实验的任务:连接电路,并提示学生自学《物理实验》中的相关内容,注意几个问题,例如实验中开关应断开,还是闭合;什么叫作试触;为什么要试触等。学生可以在自学后,再动手做实验;也可以边自学边动手做实验。结果大部分学生是边自学边动手做实验,只有一小部分学生是看完书后再做实验。教师巡回指导帮助有困难的学生,指出实验中出现的问题。一部分实验做完后,教师在此基础上提出新的问题,学生再次动手实验,直到完成实验任务。结果几乎所有学生都顺利完成该实验,而且对串、并联电路的特点也有了深刻的认识,连基础较差的学生也说“连电路,太简单了”。

案例中物理教师的经历说明,在某种情况下,让学生自己边看书上的理论和操作说明边实验,课堂教学的效率更高,而教师能够做出这种改变的前提是“相信了学生”。

考试的压力是教师面临的无法回避的问题。因而“课堂效率”往往是与考试成绩联系在一起。“把知识点都讲到、讲会”是很多教师追求课堂教学“完美”和课堂效率的一种表现方式。如果问教师为什么要把课讲得这么细,教师可能会告诉你“就这样学生还不会呢”。从内心里相信学生其实是很难的事。然而,一旦教师去尝试做些改变,就会发现,有时放松一下,反而会提高教学效率。我们看下面的案例^①。

屠老师又一次教完“烈日暴雨下的祥子”,仍然觉得不满意。这篇

^① 屠明洲。从“密不透风”到“疏可走马”。求是中学网站 <http://www.qszx.com/jiaoxueanli.htm>

课文屠老师已经教过多次，每次也都认真备课，研究教法，想让学生花时间短，记忆深刻，并能通过对课文的学习掌握阅读小说的一些方法。然而事与愿违，教这篇课文时，教师总会不自觉地变成课堂的主角，用自己精心设计的问题，创设的情境，引导学生一步一步实现教学目标。上完课，知识点都能落实，但学生的主体性意识在课堂教学中往往得不到充分的展示。屠老师反思自己，也许对学生太缺乏信心？

于是在另一个班，屠老师使用了一种完全不同的方法。

这节课由教师分析题目直接入手，让学生明确课文的主要内容：主人公是祥子，课文写了他在烈日和暴雨下的活动。接下来，教师将班级同学分成两大组，让他们分别朗读祥子在烈日或暴雨下活动的场景。学生听到这个任务先是一愣，接着就认真寻找起自己该读的内容。在寻找该朗读的部分时，由烈日到暴雨的过渡段落就突现了出来。这时教师又适时抛出了第二项任务，让学生找一找文中表明天气突变的标志性事物。很快学生就明白了，老舍先生是通过描写柳条这一具体事物来表现风的大小以及天气转变的。

然后，屠老师把学生分为四人一组，请他们就课文内容谈谈自己的看法，要求每人至少在组内提一个问题，多多益善。这些问题，组内讨论能解决的就可以过关，组内讨论不能解决的提交到全班讨论。分组讨论十分活跃，课堂里气氛热烈。一些平时发言比较腼腆的学生在同学面前也能畅所欲言。人人都抢着提问，人人都争着当小老师，解决同学的问题。教师也参加了几组的讨论，不时还故意丢几个早已设计好的问题难难他们，没想到，这些问题在学生你一言我一语的分析中很快就解决了。教师暗自惭愧，其实学生的能力是万万不能低估的。

分组讨论告一段落后，几组的学生提出了他们不能解决的问题。问题涉及方方面面，其中大多数就是本堂课要解决的重点和难点问题，还有一些是教师备课时都未注意的细节。如有学生问，既然文中写到“拉车的人们，只要今天还不至于挨饿，就懒得去张罗买卖”，为什么后面写祥子要顶着烈日出车却又有钱进茶馆喝茶？教师先让学生讲理由。一个女生站起来说，祥子能进茶馆喝茶就说明他“不至于挨饿”，他不会挨饿却又在烈日下拉车，这说明祥子是一个勤劳的人。她的分析赢得了一阵掌声。教师肯定了她的说法后又给学生简单介绍了《骆驼祥子》的故事情节，一切都是那么自然。

不知不觉中，课文中景物描写的几种方法以及自然环境描写对表达主题思想的作用等问题都在学生讨论中自行解决了。甚至连那冷漠

的坐车人也成了学生关注的焦点。教师借机问学生,如果你是那个坐车人,当你看到祥子在暴雨中挣命时,你会怎样?学生七嘴八舌地说开了,其中有些回答虽然显得比较天真幼稚,但也不乏同情心和正义感。最后教师将学生提的问题分了类,简单作了个小结就结束了整堂课。在这堂课上,学生成了主角,他们的自学能力也使教师刮目相看。

在不久后的一项测验中恰好考到了几个学生提出的问题。考试结果也很有趣:前一个班级的学生对这几个题目略有印象,差的学生脑袋里留有一鳞半爪或干脆没有什么印象;后一个班级由于都参与了讨论,他们答题的正确率明显高于前一个班级。屠老师改变后的教学方法,对提高课堂效率有了直接的作用。

课堂效率自然不能仅从一次、两次测验成绩的高低做出判断。但屠老师的做法显然是有成效的。一般优秀教师在这方面都有自己管理课堂教学的方法。有位数学教师告诉我们,他的教学风格属于比较开放的,刚接手一个特长班时,怕家长不放心,就对家长讲,你们平时不要太在乎这份卷子考了85分还是84分,而是注意学生数学能力的提高和将来潜能的发挥。在这位数学教师的潜意识里,课堂效率更多地体现在学生综合能力的形成。能力强的学生需要这样培养,能力基础差的学生更需要教师的信任,并在打好能力基础上下工夫,而不是只在意某一堂课讲了多少知识点。为做到这一点,有时教师会把“简单的问题复杂化”。

“问题的复杂化”

初中地理教学中要讲一些南极的知识。内容看上去不算难,主要是知道南极点的位置、南极的地理意义,找出南极圈和经纬线等。下面是一位教师上课的过程^①:

师:读图29-2,说出环绕南极洲的各大洋。

生:大西洋、印度洋、太平洋。

师:每个小组写出三大洋分别在南极洲的什么方向。请每个小组派一名代表发言。

六个小组中,五个小组一致认为大西洋在南极洲的西北方向,印度洋在南极洲以东,太平洋在南极洲以西——因为“上北下南,左西右东”,振振有词。另外一个小组中有一位同学说觉得不对,但说不出为

^① 首都师范大学研究生主要课程班杨静提供材料。

什么,理屈词穷。

教师心想,同学们的现有水平很难引起争论,唯一认为不对的同学还说不出道理,但这时,教师不想过早介入。

师:既然大家已经认为自己的结论都是正确的,每组都有一张投影片,请依据你们自己的结论填注三大洋。

小组活动。结果是:有两个小组填注正确,作为A派。有四个小组填注不正确,作为B派。

教师请两大派别分别派组员阐明各自的理由。

B:因为刚才说了大西洋在南极洲的西北方向,印度洋在南极洲以东,太平洋在南极洲以西。

A:这张投影片与刚才书上那张不一样,它旋转了一定方向,所以不能依据刚才那张三大洋的方向填注。

B(咄咄逼人):老师,这张投影片错了吧?凭什么旋转方向,要是把中国政区图旋转方向,临海变内陆,海南变寒冷,不可能。

师(求助A派的小组成员):你们认为投影片上的南极图正确吗?

A(有些犹豫):对吧。

教师心想:是否给点启发呢?还是相信孩子们,再等一等吧。

师:先小组讨论一下,投影片是否正确,时间3分钟。

3分钟过后,仍然否定投影片的人数为多,依据还是不能随意旋转。

教师重新演示投影片。指着南极点问:这是什么?

生(脱口而出):南极点。

师:南极点意味着什么?

生:地球最南端。

师(心中暗喜):以南极点为中心的图和中国政区图,地图上的“南”有何区别?

小组活动。

各小组一致认为:中国政区图上北、下南、左西、右东正确;以南极为中心的图,“南”在中间。

师(开始反攻):那么以南极为中心的图有“南”,“北”在哪儿?哪个小组可以利用手中的图说清楚?

各小组代表都纷纷举手,跃跃欲试。

一同学上前随意一指南极点周围,说:都是“北”。

很多同学(齐声质问):为什么?

此同学：南极点最南，其他都是北。

其他组的同学（有人呼应）：对。

此时，已有许多同学认同这“南”和“北”，但从基础知识上仍然不会讲出道理。教师有些着急。

一个平时有些淘气的同学边举手边站起来。其他组员怕他现眼，极力阻止。该同学已经站起来，边向前边说：“我知道我知道。”只见他手中拿着乒乓球，有模有样地演示说：“看我的头顶。”同学们和老师一起莫名其妙地看着他。他继续说：“这就是我的头顶。”大家哄堂大笑。此同学一脸认真地说：“别笑别笑，我的头顶就是我身上最高点，这个乒乓球放在头顶。”课堂一下安静了，看着他。他继续说：“这个乒乓球从我前面掉下来，是向下；从左耳掉下来，也是向下；从右耳掉下来，也是向下；从后脑勺掉下来，也是向下。头顶在最上，球只要掉下来，就叫‘下’，南极点最南，所以从南极点来看，都是向‘北’。”

教师不禁想，多可爱的孩子，自己教了十几年书，每每讲到这里，不是用图就是用地球仪，指着南极点侃侃而谈，而从没尝试过这样的方式。教师喜出望外，同学们也给予了极其热烈的掌声。

师：刚才这个同学讲的道理我相信大家都懂了，但哪个小组能为他提供理论依据？

小组活动。

教师巡视时发现，已学过的“经线指示南北”这一基础知识都忘了。

师（重新利用中国政区图不能旋转的道理）：中国政区图上方向如何表示？

生：上北、下南、左西、右东。

师（提示绘出经纬网）：为什么？谁管着这“上北、下南、左西、右东”呢？

生（恍然大悟）：经线指示南北。

一组代表：以南极为中心的图，南极点是“南”，沿着放射状的经线前进都是向北走。

师（进一步引导）：那么哪个小组能正确表述三大洋在南极洲的什么方向？

所有小组：均在北。三大洋皆位于南极洲的北面。

师：既然三大洋都位于南极洲的北面，那么是否意味着填写三大洋名称用不着对号入座呢？

小组活动。

结论：各小组的结论都很正确；不能随意填写。

师：那么哪个小组有又快又好用的办法记住三大洋的位置？

小组活动。

小组 1：可以借助南美洲的位置。

小组 2：可以利用南极洲的半岛。

小组 3：可以利用经度。

学生填注三大洋。只有一个小组的 2 人出错。

这个案例中的教师花了相当多的时间，只是为了让学生清楚南极点和周围地区的相对位置，似乎不值得。但从开始学生对问题的回答中已经发现，虽然与此有关的经纬网知识学生早已学过，大部分同学对这个问题的认识还是不清楚。特别是当教师旋转南极地区地图时，学生更加糊涂。案例中的教师把时间花在先让学生充分暴露自己在理解和运用基础知识的弱点上，让学生产生并说出这个地理问题在内心产生的冲突，再引导学生相互讨论，利用学生与学生想法的碰撞，逐步理清思路，达到解决问题的目的。问题是一环套一环的，以前没有巩固的知识在这节课中得到了复习、巩固、应用；采取生生交流，因学生的年龄相近，思维能力也不尽相同，他们之间的交流更显容易，也更到位。所以，看似“浪费”了一些时间，但可以看出，学生对相关知识的掌握是比较牢固的。设想，如果教师仍旧照本宣科一讲，时间可能用的很少，但未必有较高的教学效率。

不少人认为，在课堂上组织这类活动是浪费时间。有时是这样的，我们前面已经讨论过。但从课堂教学效率的角度看，课堂上热热闹闹是否为表面现象，是否浪费时间，不能只是听课的人说了算，而是要了解学生的感受。如果这种“热闹”给学生带来的是积极的感受，他们感到愉快和充实，是他们年龄段应该拥有的经历和感受，是对他们学习和发展有好处的感受，那就可以存在。如果学生觉得没意思，觉得浪费了时间，那教师就该考虑这种方式是否恰当。因此，判断一堂课是否有教学效益，不是简单地与完成多少知识点相联系。这里的“简单问题复杂化”是需要的。

我们还在初中历史课堂上发现过类似的情况。这是一堂讲河姆渡遗址、半坡遗址等原始农耕文化特征的课。教师将学生分成小组，要求学生认真读书，熟悉所要探讨的内容，找出有代表性的知识点，在脑海中构建一幅半坡氏族聚落或河姆渡聚落生产生活想像图。在此基础上，以小组为单位，共同完成一幅完整体现半坡氏族聚落或河姆渡氏族

聚落生产生活的想像图,要求学生能够科学、完整地体现半坡、河姆渡氏族聚落的生产生活状况,还要构图新颖、色彩适当,富有丰富的想像力,最后在全班介绍自己的作品^①。初看起来,历史课上让学生绘画绘图,花费了大量时间,好像没有必要。但如果仔细分析教师的教学设计,我们会发现这种“复杂化”是有道理的。历史的东西往往离学生很遥远,让学生将书上的文字形象化,然后再现在纸上,是帮助学生理解当时聚落生产生活特点的有意义的做法。学生必须真正理解了当时的情况,才能将书上的文字转化为图像。这种活动也有可能增加学生对看似枯燥的历史知识的学习兴趣。

只要有教学过程,教师都会在某种程度上使教学内容“复杂化”。这里讨论的“复杂化”是指有些教学内容看上去似乎没有必要做那么多展开和探讨,但教师却以此为中心设计了费时费力较多的探究活动。确实,有些教学内容并不需要用时用力很多就可以达到教学目的,而有些内容则需要教师更多地展开,例如前面的例子。判断教学中哪些问题需要“复杂化”并不容易。从不同的角度看问题,会有不同的结论,我们一起试着分析下面的实例。

初中地理教学的开篇,通常会讲到地球的形状和大小。基本的教学方法有两种:一种是直接给学生看卫星照片,从卫星照片上可以清楚看到地球的形状;另一种是通过学生自己的探究来获得地球形状的知识。地理教材上一般都会介绍人类对地球形状认识的历史过程,给出认识地球形状的不同方法,根据教材的设计,可以形成一个探究的学习过程。愿意使用探究方法教学的教师有着不同的考虑:有的因为教材是这样设计的,就按照教材的思路组织教学;有的教师考虑到学生在小学自然课以及课外阅读中对地球的形状早已有所认识,如果教师再去讲解,恐怕很难让学生提起兴趣,就采用了探究的方法,以激起学生的兴趣,并使他们能对这个知识有更加深入的了解;也有的教师感觉这是个比较好的可用于探究活动的知识点,在提倡探究学习的今天,可以有比较好的教学效果。

下面是一位地理教师安排学生探究的过程。这位教师把学生已知地球形状作为前提,请学生自己想办法说明地球的形状,要求必须有充分的证据。教师布置完学习任务后,课堂上学生就活跃起来,有的在课本上找证据,有的相互间在讨论,还有学生在静静地思索,他们以各种

^① 北京市海淀区教师进修学校. 初中历史新课标典型课例. 北京:远方出版社,2003. 5

方式进行着符合自己年龄的探究活动。在后来的全班发言中,学生们争先恐后,各显其能:

有一个学生拿着课本,亮出封底的地球照片说:“瞧,这是在太空中拍摄的地球,是球形吧?”

另一个学生说:“大家看这幅麦哲伦环球探险航线示意图,麦哲伦船队从地球上一点出发,朝着一个方向走,又重新回到出发地点,这充分说明地球是一个球体。”

又有学生说:“发生月蚀时,地球挡住太阳光投在月球上的黑影也可以说明地球的形状。”

还有学生说:“在海边上先看到远处驶来的帆船的桅杆,然后是帆,然后才是船身,这也能说明地球是球形。”

这些学生主要是利用教材中的资料作为证据。

也有学生利用了讲台上的地球仪:“地球仪是照着地球形状缩小的,它最能说明地球是球体。”甚至还有学生用粉笔在黑板上画了地球的半径和赤道周长图,然后说:“科学家测量后发现从北极到地心的半径比赤道的半径短 21 千米。所以地球球体形状不太规则,是个扁球体。”

如果从鼓励学生探究学习的角度看,这种教学方式并无不当之处,了解人类对地理现象认识的过程也是有意义的。但有人对此提出异议,认为在科技高度发展的今天,一张卫星照片足以说明地球的形状,完全没有必要再让学生重复前人走过的道路,这是浪费时间。也就是说,所谓的探究是把简单的问题复杂化。这种观点认为,教师应该寻找更合适的话题来进行探究活动。什么是合适的话题呢?如果说地球形状的内容太简单,知识本身没有太多的探究空间,“长江洪水与人类活动的关系”应该属于比较综合也较有探究空间的内容了。有位教师在课堂上组织了观察实物演示、小组讨论、绘图绘画等活动,引导学生一步一步回答四个关于人类活动影响长江洪水强度和后果的问题。这是一堂比较典型的探究课。但是在观看课堂录像后的讨论中,有不少教师赞同“四个问题一说学生就明白,用不着花这么多时间讨论”的说法。那么课堂上的时间应该花在哪里呢?

教师将某个教学过程“复杂化”做得是否恰当,我们不宜做简单的判断。但是,面对很多选择,也确实需要教师有能力决定哪些教学过程值得通过“复杂化”来体现教学本身的价值,从而避免浪费学生宝贵的时间。特别是当我们需要在学科教学中进行公民一般素养(如思想品德、信息技术素养、科学探究素养)的教育时,我们应考虑如何把基础教

育的总体目标和对公民一般素养的要求与学科特点结合起来;在我们需要抓住教学重点难点时,我们应考虑如何做到教学方式方法的多样化;在我们听到读到褒贬不一的评价时,我们应考虑如何基于自己的学校和学生的情况进行判断。

下面是一个在地理教学中突出科学研究方法的实例。有一位地理教师,在区域地理教学中设计出一种更加类似科学研究的探究过程,用来学习“城市分布与地形的关系”的有关内容。

设计的第一步是“感知经验”。学生根据自己的生活经验可以得出城市分布与地形之间关系的初步认识:城市的分布和地形之间是有关系的,平坦的地形有利于城市的建设。

设计的第二步是“先验命题”。学生在自己已有经验的基础上提出研究的假设:平原地区是世界城市分布中地形因素的首选。

设计的第三步是“假设命题成立的条件”,实际是对上述假设的补充说明。假设命题成立的条件主要有两个:一个是“城市的分布只和自然环境有关系,与社会经济因素无关”;另一个是“在自然环境中,以地形为主要因素”。

设计的第四步是对用到的地理术语进行界定,例如,地形是如何分类的,什么是城市规模等。

在完成上述步骤后,学生可以开始研究“中国城市分布与地形的关系”。教师呈现给学生一些图像,引导学生进行对比分析。在探究的过程中,教师一再强调图像呈现顺序的重要性,即一定要先看某一国家的地形分布图,再看该国的城市分布图。例如,一定要先给学生呈现中国地形分布图,再呈现中国城市分布图。教师认为,唯有这样的感知,才会使学生建立城市分布与地形之间正确的感性认识。

在通过地图进行视觉感知的基础上,教师又引导学生使用数据证明“平原地区人口分布多”的结论。这些数据包括:我国地势三级阶梯的面积、人口和城市数目比例的对比、海拔与人口的对比、我国人口地理分界线(黑龙江爱辉县—云南腾冲县)两侧人口和面积对比等。

只是探究中国城市分布与地形的关系还不足以得出正确的结论。教师又设计了两个验证活动,探究美国和巴西两个国家城市分布与地形的关系。

在做完上述探究后,学生得出“先验命题不成立”的结论,并做了如下解释:自然要素中的平原地形平坦、土壤肥沃、交通便利、人口密集,是城市发育的理想环境。但在低纬度地区,低地闷热,城市则多分布在

高原。

中学人文地理内容的教学,常被教师认为缺乏“科学性”。当然,这里的“科学性”不是指内容有错误,不科学,而是指不如自然地理部分有那么严密的科学推理。人文地理部分多是叙述性内容,不容易设计带有探究性的活动。其实人文地理是有它自己的科学体系的,也有一些比较成熟的理论做基础,甚至也需要较多的数学基础。但中学课堂中的人文地理不可能涉及这些较深层次的东西。为了克服人文地理教学容易上得“泛泛而谈”的困难,有些教师已经尝试了各种办法,使人文地理教学能够在学习方法上更深入一些。上述实例中的教师进行的正是这种尝试。这种地理科学研究方法在人文地理教学中的渗透带来的不只是学生探究能力的培养,对地理教师来说还有另外一层意义,就是如何利用教科书来开展探究活动。一位教师在看了这个实例介绍后说的一段话很有代表性。他说,从这个实例中他受到启发,探究活动不一定非要是从课外搜集资料的形式,通过课文内容的重新组合,也可以开展各种探究活动。实际上,如果教师从这个实例中收获的是改善自己教学的思路,那这个实例的作用就扩大了无数倍,远远超过实例本身具有的方法论上的价值。

实例中教师的这种教学行为,背后有潜在的对课本价值的判断,也有对探究方法的价值判断。这种做法是继承了布鲁纳“发现学习”的思想。为了更好地说明,这里给出布鲁纳在《教育过程》中写的一个实例:“在一个已经学习了东南各州的社会和经济地理这个传统单元的六年级实验班,学生开始学习北方中央地区,学生要在一幅绘着自然特征和天然资源但没有地名的地图上找出这个地区主要城市的位置。最后在课堂讨论中,学生很快地提出许多有关城市建设要求的似乎合理的理论:一个水运理论,把芝加哥放在三个湖的汇合处;一个矿藏资源理论,把芝加哥放在默萨比山脉附近;一个食品供应理论,把一个大城市放在衣阿华的肥沃土地上,等等。”^①地理教师的做法继承了布鲁纳“发现法”中的最核心的东西:将人们习以为常的地理现象转变为“未知的问题”,让学生在解决这个“未知问题”的过程中掌握科学原理和探究方法。由此可见,没有从“已知”到“未知”的转化过程,教学中的很多内容就难以具备探究的空间。但这个过程带来的无疑是教学的“复杂化”。但是这个主题适合“复杂化”吗?在课程标准把学习过程和方法作为地

① 布鲁纳. 教育过程. 邵瑞珍译. 王承绪校. 北京:文化教育出版社,1982. 39~40

理学习的总目标之一的背景下,什么样的过程和方法更有价值?下面我们来探讨另一种教学方法。

仍以“城市分布与地形的关系”的教学为例,如果按照布鲁纳的思路,城市分布与地形的关系可以通过以下方式探究,这种探究的重点放在对地图和相关地理原理的应用上,而非严格的论证形式的学习上:

第一步,为学生提供我国地形图和城市分布图。教师可以按某种顺序出示地图,也可同时出示。

第二步,引导学生分析我国主要城市分布与地形的关系。这是很重要的一步,需要学生具有比较强的读图能力,这也是地理学科特色的重要体现。这一步的实施并不很困难,但却有多种程序可选。若采用单图分析,可以先分析城市分布图,再从地形图上寻找自然因素方面的原因;也可以先分析地形图,讨论地形会对城市分布有哪些影响,再利用城市分布图分析城市分布与地形的关系。若采用双图分析,可以将两张地图并排放在桌上,直接观察进行比较;也可以制作成投影片,将两张不同内容的投影片叠加在一起,通过投影仪打到屏幕上观察。如果学生基础好,甚至可以让让学生自己选择如何对比分析两张地图来获得知识。总之,采用的分析方式是简单些还是复杂些,要根据学生的已有知识储备和学习能力现状。

第三步,得出我国城市分布与地形关系的初步结论。

前面三步实际是一个理论学习的过程,让学生先获得地形对城市分布影响的基本原理。而获得原理的过程又是通过学生对地图的分析比较,自己探究得出的。如果教师先告诉学生城市分布与地形的关系,再让学生通过观察地图进行理解也是可以的。采取什么程序同样需要教师对自己的学生水平有比较好的了解。下面则转向深化和巩固所学原理的阶段。

第四步,提供另外一个学生不熟悉的国家的地形图做底图,教师要选择不标注主要城市的地图,或事先将图上的城市符号处理掉。选择不熟悉国家的地图,是为避免学生因已经了解该国城市的分布而使下面的活动失去探究的意义。

第五步,让学生根据研究我国主要城市分布与地形关系后学到的原理,在这张地形图上尝试布局主要城市。这是一个学生动手操作的过程,也是应用所学地理原理解决实际问题的过程。这个过程同样可以有简有繁,可以只要求在地图上标出假定的城市位置,也可以设计成有更多情节的城市布局规划任务,通过角色扮演,使学生更认真地思考

布局过程。

第六步,当学生布局完自己的城市后,教师出示真实的城市分布图,让学生同自己绘制的地图进行比较,看自己布局的城市与城市的真实分布是否相同,如果有不同,讨论产生差异的原因是什么。

第七步,换个条件深入学习城市分布与地形关系的内容。教师可以给出经过处理的城市分布在高原上的国家的地形图,学生在地图上看不到任何城市。

第八步,让学生在地图上布局主要城市。

第九步,与真实的分布做比较,讨论城市分布与地形的关系,修正前面结论不够严谨的地方。

这种学习方式也存在问题。如果学生自己去布局城市,仅考虑地形一个因素就过于简单;如果要求学生考虑其他因素,对初中学生又可能过于复杂。总体来说,只考虑地形一个因素的方法虽然可以具有比较强的科学研究方法的价值,但地理多因素分析的价值则相对较低。从地理教学的特点来说,可能引导学生学会多方面综合分析地理事物的形成和分布比使用非常严密、规范的科学验证方法更有意义。

三、45 分钟的用途

课程改革开始后,不断有教师问,课堂上的 45 分钟到底应该干什么?问题提得很好。人类积累下来的知识不断膨胀,社会对学生能力发展的要求越来越高;新的教学方式方法先后进入课堂,教师可以做的事也越来越多。但课堂的时间还只是 45 分钟!在这 45 分钟里,学生应该做哪些事情好呢?这是一种很困难的决策。

课内外功能的转换

这个案例讲述的是一堂不同寻常的物理课。“能源的开发和利用”是这个学校物理课的最后一章。因为属非中考内容,又面临着马上要结课进行中考总复习,所以往往有教师把这一章忽略不讲了。

张老师在这一章的备课过程中,对教材内容进行了仔细的分析后发现,虽然本章的内容涉及内容广,概念多,但对学生的学习要求不高,只是常识性了解,确实适合学生课外自学。在研究教材中张老师还发现,这章内容比较适合进行思想教育和素质教育,如环境教育、国情教育等。显然,这是实现多种教育功能的好素材。这样好的教育机会不

能错过。张老师决定试一试,以“能源的开发和利用”为题组织一次研究性学习活动,不仅完成教材规定的知识教学目标和前面提到的教育目标,还希望通过本章的教学,提高学生收集资料、整理资料的能力和团结协作的能力。

张老师将本章的教学设计为:以学生活动为主,通过学生自学、收集资料、分组整理资料、完成调研报告、交流调研情况,预测未来能源发展情况,提出合理化建议。课上只安排一课时的时间,让学生互相交流。同时,也借此检查他们的独立开展自主研究性学习的情况。

首先,教师安排学生对本章内容进行自学。在两年的物理教学中,学校一直在培养学生的自学能力,因此对这一章的自学学生不会感到困难,但教师对学生提出要求:在对教材中涉及到的所有能源有所了解的基础上,要对某一种能源进行深入的研究,然后在课上进行交流。这就要求学生广泛收集资料。

收集资料之后,教师开始组织学生进行资料整理。为了培养学生合作的意识和能力,教师又要求学生分组整理资料。由各班物理科代表负责,根据每人意愿,组成了不同的能源研究小组,如太阳能小组、海洋能小组等,每组选出负责人,负责召集本小组的一切活动,科代表将本班的各种能源资料按不同能源分类后分给各个小组,然后每组把本组资料进行整理、分类。同学们把这一活动过程称为“资源共享”。

各组将资料整理之后,教师要求各组将资料综合、提炼,写出自己所在组关于这种能源的调研报告,要求报告中要介绍这种能源的发展过程、目前应用现状、对环境的影响,并对今后的应用情况作出预测。

在完成调研报告的过程中,学生们陆续提出一些问题和要求。风能小组的同学从网上下载了一些风车的图片,问是否可以在交流时放映,教师便决定交流课在多媒体教室上;核能小组的一些同学总是不理解核裂变的过程,教师想起学校有《比克曼科学世界》的光盘,里面有关于核裂变过程的形象解释,找来给他们一看,效果非常好,他们便要求借给他们课上交流时放映给全班同学看。这样,就又掀起一股影视资料热,配合着自己的调研报告,同学们又找到不少关于能源的影视资料,同时他们的调研报告也不满足于纸上了,都做成了 PowerPoint 投影片。

在学生自学过程中,教师发现对于教材中的第一种能源“矿物能源”,学生兴趣不大,学生的兴趣主要集中在新能源上。教师允许学生不按教材内容进行,学生感兴趣的能源可以多介绍,学生不感兴趣的能

源可以不介绍,这样的安排可能更符合编者的意图——“参与社会”,结果学生课上交流的能源种类远远超出了教材的内容,涉及太阳能、核能、风能、海洋能、水能、地热能、氢能、生物质能、零点能等等。

通过这种自主的研究性学习,学生对能源知识的了解已经远远地超过教师。太阳能小组介绍了太阳能发展历史经过的3个低潮期和4个高潮期。核能小组通过影片形象的再现了裂变的链式反应。风能小组将收集到的大量美丽的风车图片通过计算机放映给大家欣赏。海洋能小组不仅介绍了潮汐能,还介绍了波浪能、温差能、洋流能、盐度差能。地热能小组不仅让同学们知道了地热能相对其他能源,二氧化碳排放量少、污染低,还通过影片介绍了大量地热能的利用情况。氢能小组使同学们了解到氢能资源丰富,因而是一种理想能源。生物质能、零点能小组让大家第一次听说了生物质能、零点能两个新概念。水能小组的同学们不仅通过影片展示了如何利用水能发电,还通过影片介绍了三峡工程,增强了学生作为一名中国人的自豪感。除此之外,学生们还从网上下载了各种能源消费统计表,通过对表格的分析,告诫大家:我国的人均能源消费远远低于世界平均水平,要提高我国人民的生活水平,就要提高我国的人均能源消费水平,这就要求我们开发出更多的新能源。能源的开发和利用在造福于人类的同时,也给我们生活的环境造成了污染。他们探讨了“伦敦烟雾事件”的原因,他们剖析了“切尔诺贝利核电站事故”对人类造成的危害,更重要的是同学们还对我国目前的环境状况进行了客观的分析,并提出了一些合理化建议,实际上,教师计划安排的一节交流课已经不够用了,在同学们的强烈要求下,将交流课增为两课时。^①

案例中的教师在物理课中采用研究性学习的方式,把学习的重点放在了课外,而将课堂45分钟变成学生交流学习成果的时间,正像当时听课人描述的,是一种课外学习向课堂内的延伸。这种课堂45分钟的利用,在不少公开课的课堂上都可以看到。有的教师把45分钟全部用于学习交流成果;有的教师把其中部分时间作为课外学习的交流。虽然在平常教学中,大部分教师不会这样去上,但课堂45分钟的功能确实正在发生变化。这种现象也促使我们更深入地思考课堂教学的功能问题。

^① 北京交通大学第二附属中学张勤提供案例。

课堂环境的特点

我们曾看过一堂地理课,除教师开始和结束时的讲课外,其余全部时间都是学生利用计算机软件自学。整个课堂一直都很安静,没有教师的声音,也没有学生的声音。教师的教学指导和师生之间的问答都通过计算机网络进行。

我们也看过另外一类课上的活动。学生利用演科学剧的方式上课,整个教学过程中教师没有出来说一句话。

课堂 45 分钟应该干什么?要回答这个问题,需要回到课堂本身,重温一下课堂是个什么样的地方。当然,我们的描述是以普遍使用的传统课堂为基础的,暂时不讨论未来变化了的课堂。

当学生走进教室时,他进入的是一个与校外其他地方不同的环境。课堂有学生自己固定的位置,有自己布置的教室环境,有轮换的学科教师,还可能有很多其他独特的东西,但最重要的是,有朝夕相处的同学,而且是要在一起学习三年的同学。我们把这个集体看做是学校课堂最重要的特征之一。一次,有人谈起自己的孩子很有些学习的天分,小学时已经开始自学初中的内容,到中学后,课上基本不听讲。大家就在一起议论,这样的孩子还去学校干什么?那不是浪费时间吗?说来说去,结论却是,还是要去学校,因为孩子需要有和其他同龄孩子在一起的时间和经历。虽然这个故事是个例外,但课堂在这里已经被赋予新的意义。我们把这个意义转移到常规课堂上来,学生到课堂学习的意义就不再只是从教师那里获取知识。学生在与同学交往之中学到的东西,是校外其他地方难以给予的。这种东西包括知识,也包括能力、情感、态度、价值观等。特别需要指出的是,我们这里说的学生之间的交往是指处于一个特定班集体中的交往,而不是个别同学之间的交往,也不是广义的与外校学生之间的交往。从这个意义看课堂 45 分钟,把它用在为学生相互交流、相互学习、相互促进提供机会上是有意义的。因为学生走出课堂后,就不会再有这样的学习机会了。

但是,这样做是要付出努力的。学生如果没有事先的学习过程,将无法开展交流和讨论。案例中精彩的课堂交流是建立在课外大量自学和准备基础之上的。这种课外向课内的延伸往往难以大面积、高频率地使用。所以就出现了将本应课堂之外的学习活动移入课堂内的学习方式,这是另外一种意义的“课外向课内延伸”。最典型的例子就是课堂上学生的“自学”。这种“自学”的特征是:学生独立阅读,阅读的时间

比较长,独立完成某些练习等。“自学”的形式可以是阅读教科书,可以是阅读补充材料,也可以是阅读网上文章。

需要思考的问题是:学生的阅读与在图书馆的学习有什么不同?与在家里的学习又有什么不同?以阅读为主的自学是一种什么性质的学习?是不是一定需要学生在课堂上的45分钟内“自学”?

我们再看课堂的另一个特征。有人专门研究了“教学”一词的来历,认为我国自19世纪末20世纪初开始,“教学”一词经历了从没有其他方法的“背诵”到使用多种方法的“教授”再到“教学生学”最后到“教与学的统一”这个发展变化过程。而“讲解”是人们从“背诵”式教学中解放出来时迈的第一步,这一点从当时人们对教师“素重教授而不讲解”的批评中可以分析出来^①。从那时起的漫长岁月中,“讲解”成为课堂教学的主导方法。在这样的课堂上学习、成长起来的学生,当他们也成为教师时,“讲解”就自然而然地又成为他们教学的主要方式。

教师是很珍惜课上45分钟时间的。有时我们看到教师让学生用一两分钟很快的讨论一个问题,结果给人一种匆匆忙忙的感觉,不是因为教师不想从从容容,而是在潜意识里,教师认为在这45分钟里,其他的学习活动,例如教师的讲解意义更大。

尽管课程改革已经开始几年了,但在很多人的意识里,似乎只有教师的讲课以及与讲课有关的学习行为才是学生学习的核心内容。有一个专门搞提高学生学习成就研究的教育专家为家长举办讲座,讲到如何提高课堂效率时,向家长提了几点建议,一是课前适当预习,二是提高听课效率,三是认真复习。在提高听课效率方面,又有几点建议,包括认真听讲,抓重点,而重点一般是教师讲的比较详细的地方等等。教育专家并没有提及如何参与课堂上的其他学习活动,例如讨论、合作学习、研究性学习。似乎学生成绩的提高只与教师的讲课有关,其他形式的活动都不在考虑范围之内。看来采用多种学习方式是否有助于提高学习成绩,并不只是中学教师的疑虑。

一堂课如果教师讲的不够,好像就不是教学,正如一些人的饮食习惯,如果这顿饭没有米饭就不叫吃饭一样。虽然越来越多的教师正在意识到课堂上不宜讲的过多,但习惯势力总是难以一下改变的。如果我们把“教师讲的多”理解为一种应该避免的现象的话,这种大家都意识到是不适当的教学行为却在课堂上反复出现,背后是有其必然性的。

^① 施良方,崔允灏. 教学理论:课堂教学的原理、策略与研究. 上海:华东师范大学出版社,1999. 5

我们还是先从“课堂”的特点出发。课堂的另一个特点就是“术业有专攻”的教师。对学生来说,课堂上的教师是在特定环境下才有的人物,从这个意义上讲,课堂与教师是一个“共生”的产物。传统教学中的教师,多是以讲授或讲解为主,因此,教师的“口才”成为好教师的一个标志。我们常听成年人回忆自己中学时代的教师,从教学方面讲,给他们印象深刻的多是口才出众、知识渊博的人,而这两种特点往往是通过教师讲授或讲解表现出来的。一个初一的学生告诉我们,他不喜欢历史课本身,但喜欢听历史老师讲课。听上去很奇怪、很矛盾的说法,但这就是学生的感受。教师的“讲”往往会对学生产生终身难忘的影响。因此,为学生创造一个享受“听讲”的机会,也是只有在课堂 45 分钟内才能实现的事情。

除此之外,教师的“讲解”还可以利用最简洁、最恰当的方式使学生有较大的收获。因为教师知道在什么地方可以扩充知识,什么地方应该强调,什么解题思路可以启发学生,甚至教师语言的幽默都会给学生带来轻松的学习氛围。这些从一位自己熟悉的教师那里“听”来的东西对学生来说是独特的,是图书馆、书店、家庭、社区、网络、课堂讨论中无法获得的体验。这也是在目前阶段,课堂中教师“讲”的存在具有合理性的原因。我们不难找到一些“经典”的例子说明课堂上教师会“讲”的“神奇”力量,也可以发现很多实例表明“讲课”能力对教师有效组织课堂教学的重要影响。

有位现在已经是优秀的教师讲过自己成长的一段经历。刚做教师时,感觉在课堂上调动学生的积极性是件很困难的事。上了半年的课后,班上竟然有一个学生建议他去听学校另一个历史教师的课。学生的建议让这个教师很惊讶。但他还是听取了学生的建议,去听那个历史教师的课。历史教师不仅在学校里讲,也有很多到校外讲课的机会。不管历史教师到哪里去讲,他都跟着去听。这个教师描述,历史教师讲得确实是好。到外面讲课,不带讲稿,几个小时下来,一点错都不会出。他开始学习历史教师,把自己教的内容记得非常熟,熟到像那个历史教师,上课可以不带教案。需要讲哪节课,只要准备 10 分钟就可以上课。讲课讲到这种程度时,他开始考虑如何调动学生的积极性。这位教师的体会是,要讲的东西烂熟于胸,融会贯通,这时再调动学生的积极性就简单多了。

正因为“讲”有其存在的合理性,所以教师不可能不讲;但人们往往很难把“讲”限制在比较合理的范围之内,所以教师“讲”的合适有时就

难以做到。课程改革的实施,实际是在用一种“自上而下”的方式为教师“合理的讲”创造条件。至少从各种公开课看,确实有许多教师大大减少了课堂讲授的时间,而给学生更多的时间活动,以使课堂兼顾有“学习集体”与有“教师”这两个特点。

但客观的环境还未能真正解决教师“合理讲”的问题。教师不能合理运用“讲”的方法,最根本的原因并不只是教学内容多,还与教师自身的教学能力有关。这种能力包括会对讲什么做出正确的判断;会不断提高自己讲授的质量因而提高效率;会使自己的“讲”具有吸引力从而让学生爱听;知道如何把“讲”与其他类型的活动很好地结合起来,特别是会指导学生从各种活动中都能提高学习成绩,而不只依赖于教师的“讲”。教师必须权衡,在这有限的时间里,讲些什么,怎么讲最适当。因此,问题不是在讲授的方法本身,而在使用这种方法的教师如何去把握“讲”的分寸。

四、改善教学行为

在彼得·圣吉的书里,我们读到这样一个故事。从前有一位地毯商人,看到他最美丽的地毯中央隆起了一块,便把它弄平了。但是在不远处,地毯又隆起了一块,他再把隆起的地方弄平。不一会儿,在一个新地方又再次隆起了一块。如此一而再、再而三的,他试图弄平地毯;直到最后他掀起地毯的一角,一条被惹怒的蛇溜了出去为止^①。彼得·圣吉用这个故事来说明“今日的问题来自昨日的解”这个道理。系统的思考表现在不“就事论事”。课堂教学中出现的问题,许多都是因为“昨日”的行为所致。我们在了解教师“目前最感困惑的问题是什么”的时候,看到这样的回答:“付出心血,收效甚微。”“为什么自己的努力与结果不成正比?”“投入了却没有收获。”“虽然拼命努力工作,收效甚微。”努力了,却无法解决问题,这是最令人沮丧的事。但今天的结果无疑都是自己“昨日”教学行为的积淀。因而解决今日的问题,可以尝试从看看“昨日”自己做了什么入手。当问题比较清晰时,就容易找到解决问题的思路。本书有不少案例都反映了这个道理。这部分我们专门讨论一下,如何从系统的角度看待自己教学中的问题并加以改善。

^① [美]彼得·圣吉. 第五项修炼——学习型组织的艺术与务实. 郭进隆译. 杨硕英审校. 上海:上海三联书店,1998. 62

找出问题所在^①

初中化学教学中一个很重要的内容就是三种气体(氧气、氢气、二氧化碳)的实验室制法、它们的收集方法以及实验的注意事项。但是薛老师发现,这三种气体的实验室制法学完之后,多数学生往往很难在头脑中对这三种气体的实验室制法形成一个完整的体系。在对这三种气体实验室制法的制取装置和收集方法进行比较时,学生脑子里就会形成一团乱麻。为什么会出现这种现象?后来薛老师发现一个很重要的原因,就是学生在学习这三种气体的制取方法时,多数都是死记硬背,并没有理解知识间的内在联系,因此对知识印象不深。那么,如何避免出现这种现象?要解决这个问题不能只考虑如何更好地教给学生比较这三种气体实验室制法的制取装置和收集方法,而是需要从根本上解决,这个根本就是改变“昨日”的教学方法。薛老师反复思考这个问题,多次修改自己的教案,最后认为,从一开始学习化学起就要教给学生在理解的基础上记忆的方法。例如,在氧气的实验室制法这节课中,重点就是在学习氧气的实验室制法的过程中,使学生灵活掌握相关的思维方法,培养他们科学的思维能力。

首先,根据大多数人的思维方式,要想制取某种气体,首先想到的应该是用什么药品去制,有了药品自然就知道了这种药品在通常状况下的状态,根据药品状态和反应条件就可以决定实验的制气装置。接着就要制气体,这时又要考虑怎样收集,收集时自然会考虑怎样才能知道气体是否收集满了,于是就有了验满方法。收集满后,需要把收集到的气体放置好,这就又涉及到了放置方法。这种思考方法等于用一条主线,即制取氧气的实验操作顺序将整个一节课串联起来,又在这条主线的基础上,将知识点适当铺开。例如:讲到药品状态和反应条件时,就要将这个知识点铺开。因为制氧气的药品均为固态,反应又需加热,所以我们要选择给固体药品加热的装置,即用试管装药品,试管口略向下倾斜。教师应告诉学生制气体的仪器装置是由药品状态和反应条件决定的,这样学生只要记住药品状态和反应条件,就可以自己推断出制气体时所需的仪器装置了。再如:讲到收集方法时,教师一定要将氧气的物理性质与之联系起来,因为学生已经知道氧气比空气重,那么就让学生自己动脑筋想一想如果用排空气法收集氧气,瓶口应向上还是向

^① 北京交通大学第二附属中学薛颖提供案例。

下；学生又学过氧气不易溶于水，因此可让他们思考如果用排水的方法可不可以收集到氧气等等。学生经认真思考后多数都会得出正确答案。这样，在氧气物理性质和收集方法间就形成了一个因果关系。学生理解以后会留下较深的印象。有了这样一种正确的思维方法后，学生在后面学习氢气、二氧化碳的实验室制法时，就会觉得很轻松。因为他们掌握了知识间的内在联系，所以不用背很多东西，就可以把这些零碎的知识点联系在一起，在头脑中形成一个完整的知识网络。

这样，这节课就形成了由点到线、由线到面、思路清晰、比较系统完整的一节课。同时，学生也掌握了实验室制取气体的正确思维方法。实践证明，学生在后面学习实验室制取氢气和二氧化碳时，基础较好的学生，不用教师讲，自己根据制取这些气体的药品及其状态，以及氢气、二氧化碳的相关性质，就可以推断出制取装置、收集方法、验满方法（氢气除外）、放置方法等。而基础较差的学生也只需稍加引导。另外，教师还发现，以往学生在实验室里制取这三种气体时，虽然在实验前教师都先带着他们复习一遍实验程序，可是在实验过程中，很多学生还是会手忙脚乱，做了上一步，不知下一步做什么。改变教学方法后，这样的现象比以前少多了。此外，学生在做一些有关气体的制取方法的综合习题时出错率也比以往少了很多。

当教学出现问题时，教师如何去寻找问题的原因，对最终是否能很好地解决问题至关重要。实例中的教师首先想到自己过去的教学是否有问题，发现问题后积极寻找解决问题的方法，最终改善了自己的课堂教学。但我们有时也看到有些年轻教师在面对问题时“归罪于外”的倾向。有一次我们看到课上的学生无法真正投入到学习中，即使教师让学生讨论，学生看上去也没有积极性，两三次后，教师不得不提醒学生，这是讨论，可以大点声说话。后来我们问起那堂课学生为什么没有积极性，教师告诉我们，那天有录像，学生比较紧张。但我们知道这个教师课一直是平平淡淡、缺少激情的。这种“归罪于外”的倾向是人的性格中很自然的一面。出于自我保护的本能，人们有时自觉不自觉地会将外部原因看成是问题的最直接和最重要的原因。对课堂教学来说，最常用的两个“外因”是考试的压力和学生素质差。我们无法否认各种考试对教师的压力，也知道学生素质高低确实影响教师的教学效果。但回到具体的课堂问题上，很多时候外部因素并不是最主要的，至少内外因是共同起作用的。

考试的压力对每个考试科目的教师都是一样的，但不同的教师对

这个外界压力的处理却不一样。一位在非重点学校教高中的地理教师曾使用过这样的方法来解决让学生爱学和会考之间的矛盾。在一学年里,他用约2/3的时间使用自己擅长的方法上课;选择引起学生兴趣的素材、联系学生关心的国内外大事、让学生讨论等,目的就是让学生爱学。等到最后1/3时间,全部用来“应试”;讲应试方法、大量做题等。这位教师分析了自己的学生后发现,即使你将一年的全部时间都用来为他们准备应试,学生也只能学到某一程度,而且还很容易厌倦。同时发现,当时的考试卷子,记忆“死”知识的内容较多,让学生临考前突击一下,考试的成绩相差不多。这种似乎不符合教育规律的做法,对那些基础差的学生确实取得了比较好的效果。比较成熟的教师,虽然也会在口头上抱怨考试的压力太大,但在实际中,一般倾向于用改善自己的教学行为来解决问题。

改变思路

下面的案例讲述的是两个年轻教师遇到的“困惑”。

案例一:这么简单的内容如何教?^①

古老师要讲台湾诗人郑愁予的《雨说》,这首诗的内容比较简单,主题明白,语言浅显。而古老师所教的班级又是英语班,文科的成绩要好一些。古老师遇到的问题是:如此简单的内容,面对“不简单”的学生,怎样上好这节课?可以按照传统的教学法上课,多读,以挖掘主题为主,但这些对于这首浅显的诗来说没有多大意思。

案例二:是上阅读课,又不是开联欢会^②

雷老师要上一堂录像课,但自己并没有打算改变平时上课的格调。备课前雷老师问学生:“我们要上一节公开课——Shopping Online,你们想怎么上呢?”

同学们热情挺高,唧唧喳喳闹开了:“让我们演小品吧!”

“唱英文歌啦!”

“讲故事啦!”

“搞对话啦!”……

班里同学平时很活跃,不少同学有一定的表演、搞笑天赋。

“可我们是上阅读课,又不是开联欢会。”

① 深圳市翠园中学初中部提供案例。

② 深圳市翠园中学初中部提供案例。

学生们面面相觑,满脸的失望。

教师理解同学们的心情,初三因为面临着中考的压力,上课比较注重进行有针对性的训练、讲解,没有机会让学生表现自己。可要上的这节课是阅读课,通常需要学生静下心来读,教师指导学生理解文章的大意及一些重要的事实,猜测领悟词义、句义,然后由教师对文中重要的单词、短语、句型进行解释、操练,再要求学生去记忆背诵,这样教学生学得实在,但感觉课堂气氛往往比较沉闷。

我们抛开要上录像课这样的外在因素,这两个教师需要改变他们的教学吗?

通常我们讲“改善教学”,是指教师发现自己的教学行为中有不妥的地方后进行改进,目的是提高教学效率。案例中教师的已有教学行为是否有很不妥当的地方呢?

任何课中都会有一些内容比较浅显易懂,古老师选择的就是这样一首诗歌。这个案例给人的第一感觉是,教师何必为一首对学生来说如此容易的诗歌“煞费苦心”呢?教师的工夫似乎应该花在教学的难点上。但案例中教师对这次教学的不断改进使我们看到,从任何一种教学材料入手,都可以改善自己的教学,因为只要一有变动,可能就会暴露自己没有注意过的问题,解决这些问题的过程,就是师生共同进步的过程。

古老师首先从语言入手,引导学生品味语言。开始,教师限制品读哪些句子,为学生设计了这样的问题:下列句子的更改好不好?“等待久了的田圃”改成“牧场寂静的田圃跟牧场”,“等待久了的鱼塘和小溪”改成“干涸了的鱼塘和小溪”,“柳条儿见了我笑弯了腰啊”改成“柳条儿见了我垂下了腰啊”,“石狮子见了我笑出了泪啊”改成“石狮子见了我流淌着雨水啊”,“小燕子见了我笑斜了翅膀啊”改成“小燕子见了我倾斜了翅膀啊”。

同学们是这样品味的:“君不见,柳条儿见了我笑弯了腰啊”,这一句的“笑弯”一词改成“垂下了腰”,就把柳条写得冷冰冰的,一点情感也没有。“石狮子是因为喜极而泣的,这样的石狮子,似乎也有了感情,懂得了感谢春雨的滋润。”“田圃因为没有雨水,种子被‘禁锢’难以生长。”

教师感觉到同学们不能放开来谈,也发现自己总是用学生是否回答了教师的标准答案来衡量学生的发言,使得这一环节的教学不很流畅。古老师意识到要放开学生的手脚,设计的问题不能太简单。于是教师改为让学生谈自己最喜欢的语言,并说说理由。如一个学生是这

样来品味语言的：“第一样事儿，我要教你们勇敢地笑啊”，这里的“教”字也可以用“让”、“给”等字，然而如果用了这些字，就没有什么味了。“教”字用得真好啊，它写出了春雨那细腻如慈母般的爱，让人仿佛看到了慈祥的双眼和温暖的手臂。还有许多同学的发言都是教师在备课的过程中没有想到的。

除此之外，教师还设计了这样的问题让学生充分发挥想像力和创造力，展现并拓展出这首诗的新的意境：

第一个问题：你最喜欢哪节诗？请发挥你的联想和想像，用自己的语言把这节诗描绘成一幅图画。

第二个问题：请结合自己想像的画面，给“雨”前边加上恰当的修辞成分，并思考诗人寄予“雨”怎样的内涵。

学生脑海里的东西是非常丰富的。他们想到白云深处有个家，白云妈妈对小雨点说，长大了要把爱洒向人间；在淅淅沥沥的春雨里，田圃肥沃的泥土上孩子嬉戏的脚印清晰可见，牧场上新苗正在抽发，池塘里鱼儿活蹦乱跳，溪水唱着欢快的洗衣谣。这首诗就在学生的想像中得到了扩展。在教学中教师与其说是教给学生书本的内容，不如说是教学生学习如何开动脑筋，发现知识。

教师教学的改善主要体现在尝试着更为开放，能够认识到“上好一节课的确不能设计好框架让学生往里面钻，要为学生提供适合的自由度”。这种观点，在不少教育理论的书中都可以读到，但古老师因为自己一次“无错”的改善而对此有了亲身的体验，并因此使教学更符合学生的实际。

雷老师的问题有类似的地方。他的教学本来并没有什么“硬伤”。根据阅读课的特点采用“安静”的教学方式是有道理的，也是“因材施教”。但学生的心情促使雷老师去寻找一个切合点：既可以满足学生的要求——让他们动起来，让课堂活起来，而又不失自己的教学原则——让学生学得扎实。以前他没有思考过这个问题，但这次发现是值得探索的一件事。

Shopping 是同学们既熟悉又感兴趣的话题，要他们组织对话简直是小菜一碟，既可以让学生热身开心，又可以由此自然地导入新课“网上购物”，一举两得。紧接着就是扎扎实实地上新课，指导学生采用“整体—部分—整体”的模式，层层深入。由于电脑网络是学生感兴趣的东西，而兴趣是学习英语的催化剂，学生们学得津津有味。怎么样去进行网上购物呢？让学生们进入到具体的英文网站中操作，他们很快就能

自如地谈论网上购物的程序了,而相关的词汇、表达法也就在一系列的训练操作中掌握了。

网络给人们带来了哪些方便?它又给人们带来了些什么不利的因素?我们应该怎么运用好它呢?教师为学生们设计了这些辩论话题,这需要他们脱离教材,应用所学的知识展开争辩。没想到学生那么健谈,他们争得面红耳赤,不亦乐乎,直到下课还不肯罢休。

两个案例使我们想到这样一个问题:假如两位教师不改变自己的教学方法,而是沿着习惯的路继续前进,会是一种什么结果呢?就这两个案例来说,教师来时的路并没有错。但教师尝试做的改变,为他们的教学带来了崭新的境界,可以看做是转上一条新路,这条路会将教师带向更有利于学生发展,也更有利于教师自身发展的方向。反过来说,如果教师不去尝试在自己的教学中做些改变,而是一味沿着来时的路走,他们也许会错过通往未来的新路。

这对过去比较成功的教师更有意义。因为“来时路”的顺利和正确,教师容易凭借已有的成功经验判断以后的路如何走。但情况总是在变化的,过去成功的经验未必适合将来。如何才能不错过关键的“路口”?案例中的教师是在有机会的时候就做了改变的尝试,不论这种改变是“自愿”的,还是“强迫”的。这里的机会仿佛就是一个十字路口,教师的困惑就是在“路口”前的选择过程,而选择了新的道路则说明教师潜在的“改变自己”的意识在起作用。在许多时候,迫使教师思考是否改变自己教学的是他(她)们所在学校。这一点我们在最后一篇专门讨论。

从别人的“过失”中学习

向别人学习是改善自己教学行为的重要途径。这种学习是如何发生的呢?假设这样的情境。你正在路上行走,因没有公务在身,放松的心情使你可以注意路上行人的情况。这时迎面过来一个人,你发现他的走姿非常标准:抬头挺胸,步伐不大不小,速度不快不慢,你会怎样呢?你是否会不自觉地也挺起了胸膛?假如你看到的是另外一个人,走路弯腰驼背,让你感觉很不舒服,你是否也会不自觉地挺起了胸膛?两种截然不同的情境,即积极的情境和消极的情境,都有可能达到同样的目的,甚至有时消极的情境比积极的情境给人的冲击更大。有一个教师刚接手一个新班时,发现学生经常在休息时对骂、吵架。这个教师没有使用常规的讲道理的方法解决问题,而是想办法找了一些录像

资料,让学生看路人吵架、打骂时的情境,问学生什么感受。结果这个班的学生很快改变了自己的不良习惯。这些事例告诉我们,学习也可以由别人的“过失”开始。

教师教学行为的改善也可以如此。有一位语文教师去外校听课。课的主题是“广告”。讲课的教师对书本中两则内容陈旧的广告进行了细致地剖析,然后根据教参得出了广告有四种样式的结论,最后让学生完成课后练习。整堂课气氛沉闷,当教师提出练习要求时,有一位同学甚至毫不掩饰地长长地叹了一口气。听课的教师对这种课堂气氛和教学效果印象深刻,在他眼里,这节课是失败的。从这种“失败”中,听课的教师学习到的东西就是“我不能这么上‘广告’一课”。为此,教师改变了传统授课方式,在上课之前,先组织合作小组,走出课堂,利用广播、电视、网络等多种媒体搜集了大量的广告,并进行删选,把那些贴近学生生活、富有时代气息、精彩纷呈的广告引入课堂。在课堂上,同学们围在一起自由讨论,归纳出当今广告的特点。在对广告内容有了感性的认识之后,同学们已经按捺不住,跃跃欲试了。这时教师趁机拿出事先准备好的有关汽车的资料,让学生设计脚本,这下,学生可忙开了。下课后,学生围住教师,纷纷说:“老师,这节课时间过得真快!”“老师,下堂课内容也让我们自己去找吧!”还有的说:“老师,我们三个人已经商量好了,准备探究广告的发展,写一篇小论文。”^①

我们有时会认为,听别人的课,只有发现并吸收其长处才是学习。但事实并非如此。上述实例中教师的行为改善是因为看到了别人课堂上的“过失”。学习不等于“模仿”或“吸收”。学习意味着教学行为的改善,而这种改善是以某种“扬弃”为前提的,或是“扬弃”自己教学中的缺点,或是“扬弃”自己看到的别人教学中的缺点。

但是并非所有人在别人的缺点面前都能有所“醒悟”。有准备的听课是非常重要的。这里的准备不是只熟悉课的内容,而是指“准备有所收获”。我们无法让别人的讲课或讲座更符合自己的需要,也许我们听到的课“枯燥无味”。怎样才能从中有所收获呢?第一个方法,就是替这个教师去“反思”,他的课为什么会上成这个样子?问题出在哪里?第二个方法,就是思考,如果是我,我会怎样去上这节课?这就是通过观察同事来改善自己教学行为的过程。这里,其他人的课就是一面镜子,只不过这面镜子有点“魔力”,它可以使你看到如果你也这么上课,

^① 摘自宁波东海实验学校网王剑平的文章。

会是一种什么样子。面对这面镜子,你可以尝试思考下列问题:

我的教学中是否有与同事相同或类似的失误?

我怎样在教学中避免类似的失误?

我是否意识到同样的问题?

如果我在教学中出现这种情况,我会怎样处理?

从别人的“过失”中学习,也是从“经验”学习的一个过程。每个人的经历是有限的,所有问题都要从个人自身经历中获取经验是不可能的。假设一个年轻教师一年内经历10次“失误”就可以有明显的改善,那么有两种路可以走:一是教师按时间顺序依次经历这10次“失误”过程,每次总结经验,提高一步,需要用完这一年的时间;二是教师自己经历“失误”的同时,有机会观察其他教师的课堂,从其他教师的“失误”中吸取教训,而不必亲身去经历这个“失误”,也许8个月就完成了这个飞跃过程。这样的假设当然是高度抽象化的比喻。但教学是有普遍规律可寻的,因而从别人的“过失”中学习也就成为可能。

教学相长

一位实习生曾写过自己教育实习中发生的一个故事,给我们留下了深刻的印象。

在实习的最后一周,我给学生布置了一份特殊的作业。让学生写一封信:内容主要包括你印象最深的一次课是哪节,为什么?你想在以后的课程中学到什么?想对老师说的话。

当我拿到孩子们写的信时,看到他们大部分都很喜欢讲日本的那节课,认为地理是非常有趣的。突然,我发现了这样一封信:“您上的地理课令我印象最深的一节是讲日本的那堂课,大家状态挺好的。您举了好多的例子,和好多关于日本的在课本上没有的知识。大家很有兴趣。不过那课堂上您说的一些话我觉得特别不好。就是您说非洲地区的人们在去别人家吃饭的时候主人总往客人身上喷上足够的香水,因他们身上‘臭气熏天’的味道会影响闻到食物的香味。我当时的第一反应是种族歧视,然后就觉得是对异族的不尊重。您说完了之后有好多同学都在笑。我不知道是我对这种问题过于敏感还是什么别的原因。我对这个问题的看法是受爸爸的影响。我爸爸在北大国际关系学院工作,他研究非洲。所以当别人拿非洲黑人开玩笑的时候我会感到特别的不舒服和反感。这应该是个很严肃的问题。那天回家我问了爸爸,爸爸说不知道这种事,问我是不是老师有点哗众取宠?我觉得可能

不是。张老师不是那样的人吧？我这样觉得，不过不管怎么样，我们应该学着接受不同民族的风俗。任何民族都没有贵贱之分，都是平等的有自己的特色的。爸爸听完我说的话后，告诉我非洲人曾用一种树叶或其他的東西清洁牙齿除去异味，欧洲人将其改良成了现在的牙膏。不知道您是否还记得这件事，也许您已经忘掉了，不过您看可以接受我的建议吗？

看完信，我的第一反应是震惊。之后我回忆起日本的自然环境特征这节课，当时讲到日本的海洋性季风气候。日本位于季风区，四面临海，受海洋影响大。为了让学生对海洋性季风气候有个直观的认识，我在课上举例子：日本气候湿润温暖，容易出汗，由于降水充沛，日本有条件经常洗澡来清洁黏糊糊的身体。长期的气候影响造成了整个日本民族的通性——爱清洁，甚至在地震时期也要求能提供洗澡的设施，但是，前提在于日本有充足的水源。这时引导学生思考是否炎热的地区的人们都会像日本人这般，启发学生得出结论：环境受多方面影响。我举生活在撒哈拉沙漠上的阿拉伯人的例子，他们所处的地区气候炎热但是由于缺少水源，无法频繁地洗澡。一些讲究的地主家庭，在请客人来吃饭时，首先会在客人的身上撒上香水直到头发都被淋湿，香水的味道盖住体味，浓浓的烤骆驼肉的香味弥漫在帐篷中。这个例子来源于三毛的散文《哑奴》。通过这个例子，我希望学生领会到地理环境，尤其是气候会对一个地区的风土人情产生相关的影响。在不同的气候不同的地形不同的地理位置影响下，生活于此的人们会想出多种多样的对策来适应环境，从而形成了各异的风情文化。使学生认识到学习气候、地形、位置，不仅在于记下它们的名称，更为重要的是明白它们的作用及其与国家地区之间的联系。毕竟学生们喜欢生动有趣的事例，课后反馈效果也不错。

但是，这个学生在地内心里产生种族歧视的反应，这是我完全没有想到过会发生的事情。这时，我感到我在教学过程中存在着一些问题，而且是很严重的问题。尽管教师不是这样想的，却给学生传达了这样一种错误的观念：“以极不负责的态度，嘲笑其他民族的风俗习惯，有歧视之嫌。”作为老师，我所讲述的知识，我所持有的世界观，都会给学生产生潜移默化的影响，当学生发现老师“思想不正确”，老师若是不及时纠正，学生就会对老师产生腻烦心理，影响就会更加糟糕。

经过一番慎重思考后，我给她的回信里这样写道：“非常感谢你及时向老师反映老师课堂的问题，让我了解自己的漏洞。我举这个例

子的目的只有一个,通过比较两地之间的不同,加深同学对气候对地区所产生的相关影响的理解。至于种族歧视,我是极端反对的,每个民族都是平等存在,都有生存的理由,也许文化不同,语言不同,生活习惯不同,但是,都是作为人生活于这个世界上,没有高低贵贱,优等劣等之分。目前世界上存在的不平等,白人与有色人种之间的不公正待遇,黑人尤其是贫困的非洲人受到白人的歧视,甚至我们华人在西方社会里受到的排挤,这些丑陋的现象是人类的悲哀。从我们自身是不允许有这种错误想法存在的。我们提倡的是民族平等,互相尊重。但是,你在上课的过程中会有那样的想法,我是有一定责任的,我没有交代清楚,在语言上,给你造成了误导,以后我要注意我的教学语言,无论从事例的选择还是讲述上都更加的严谨。我所举的例子来源于三毛的散文,她是个真实的作家,在撒哈拉生活了很久,对当地的风俗比较熟悉。”

第二天,我收到她父亲写的一封信。“谢谢您对×××的耐心教诲,您的敬业精神和认真负责的教学态度将永远留在孩子的记忆中……”

这件事,对我的影响极大。我应该多找机会和学生沟通,形成及时的反馈,从学生的角度找出自己在教学过程中的不足,完善自己的教学。其次,在教案的准备过程中,应该以更加严谨的态度来挑选材料,组织教学语言,规范教师行为,从而让学生在课上学习到丰富的知识。作为一名教师,教学的过程实际也是不断学习的过程,只有不断地发现问题,解决问题,才能不断地完善自我。^①

师生的教学交往是人与人之间的交往,自然免不了产生误会。案例中误会的产生并非是师生之间直接的交往,而是教师教学给那个学生留下的印象。我们完全相信,这个师范生是不会带着种族歧视的偏见上课的。但却有学生从她的教学语言中“感到”了这种歧视,并写信批评了师范生。让别人从自己的言行中感悟到并非自己本意的东西,往往会使当事者感到“震惊”。特别是“种族歧视”这样敏感的问题,教师决不能忽视。看来这个实习教师有着比较好的素质,她首先检查自己教学的不严谨之处,并对这个问题做了恰到好处的解释。这种教学行为的改善,其目的不仅仅是“澄清”自己,更重要的是对学生负责。而这种改善的出现,源于教师与学生之间的沟通。

^① 取自《教育实习案例集——生物、地理》(1),《教师教育教学案例库建设和案例应用研究》课题组和首都师范大学教务处于2003年编纂,内部印制。

但仅仅有形式上的沟通是不够的。下面是学生讲述的他们印象最深刻的经历：

有时老师冤枉了我们，但是为了面子而不给我们平反的机会。记得有一次我感冒了，喉咙痛了一个星期。正赶上那时候有一个大型活动，老师好像看错了，硬是说我在那里讲话，那时候我嗓子已经哑得不行了，根本讲不出话来，我就跟老师说我没有讲话，老师就是不停让我写检讨书，写完了之后，老师就问我：“怎么样？哭够了没有？”其实他说这句话的意思就是他知道冤枉了我，但是为了面子不说而已。

有的时候老师不讲道理，他认为班干部说的或者做的都是对的。有时候班干部批评某位同学批评错了，那同学不听，班干部就去告诉老师，老师就让班干部去处罚那同学抄书。当那同学找老师讲道理时，老师就说：“我相信班干部说的是对的，我肯定支持他，不会支持你的。”

传统中的“师道尊严”有时会表现为教师的“面子”。教师为了“面子”不向学生承认自己错了，是阻碍自己的教学行为不断得到改善的原因之一。上面中学生的经历发生在班级管理上。在教学中，教师为“面子”而坚持不承认错误的现象已经有了很大的改观。我们问过一些教师，如果您在课堂上讲错了会有什么感觉。有的教师说，刚开始做教师的时候，讲错了一点就会觉得无地自容。教师做久了，也不觉得什么了，改正就是了。有的教师讲，没有什么，学生也会理解的。这种变化的产生至少有两个背景。一个背景是随着教龄的增加，教师对教学本身的认识会日益成熟，而这种成熟来自学生的接纳和理解；另一个背景是新的教学理念日益渗透在教师的意识中，承认错误、改正错误是很正常的事，不必为了“面子”遮掩错误，那样对自己、对学生都是不负责任的。

从学生那里获得“灵感”因而带来教学行为的瞬间改变也是课堂上常见的事。年轻教师缺乏教学经验，常会在课堂上遇到意想不到的问题，有的解决不了，这节课就算“失败”了；有的遇到意外的转机，课就可能成功。下面也是一个师范生撰写的教学案例“一个糟糕的实验成就一节精彩的课”。

我的实验能力很差，所以在讲平抛运动时，我很怕用演示实验，怕万一出错，不能及时调整思路，把握课堂气氛。因此在讲课之前我反反复复做了几次实验，把可能出现的失误都考虑了一下，本以为这下一一定是万无一失了，可是天不遂人愿……

当我讲完实验目的、仪器原理和观察重点（看做平抛运动的小球

和自由落体的小球是否同时落入小桶中,以证明这两个运动具有等时性)后,我第一次做演示,同学们把全部精力都集中在这两个小球上。当我一闭合开关,两个小球果然如愿地同时落到小桶中了。我以为这样这一环节的演示就结束了。可是很多同学的积极性一下子都来了。有的同学就嚷嚷没看清楚,想再看一遍。我当时看同学们的兴趣正浓,第一次演示实验又很完美,自己也跃跃欲试,想再试一遍。

可是这时,意料之外的事情发生了,正当同学们兴致勃勃、聚精会神地关注两个小球的命运时,做自由落体运动的小球却怎么也不能被磁铁吸住,我放了3次都失败了。这时下面的学生就有点乱,我心里也开始有点慌了,每次练习只是小球会反弹,或不同时落入小桶。像今天这样一开始就吸不上,可没有过。这时下面已经有议论的了,我忽然想起来了,遇到这种问题,教师千万不要一个人捣鼓,要把问题抛给学生。于是我就问:“大家想一想,为什么小球不能被磁铁吸住呢?”这时下面的同学就有点不耐烦了,有的说:“仪器坏了吧?”有的说:“老师都不知道,我哪知道!”有的干脆开玩笑说:“磁铁没磁了吧?”

不过正是这句话提醒了我(对!磁铁没磁了!那为什么呢),我马上回应他说:“对!磁铁没磁了,那为什么没磁了呢?”同学一下子被我的问题问蒙了,教室也逐渐安静下来了,这时我已经在同学的提醒下找到答案了。于是我就解释到:“刚才我们在演示实验之前已经讲过,金属片和金属丝是控制磁铁的开关,当他们闭合时,就形成回路,有电流,所以有磁性。如果不闭合就没有电流,自然就没有磁性了。”

大家在我的引导下,都看金属片和金属丝。它们俩确实分开了,于是我就将金属片和金属丝闭合好,这时再放小球,一下子就被吸住了,这时许多同学也恍然大悟。可是我并没有马上开始演示实验,而是追问道:“这说明了什么呢?”这时教室里比刚才还要安静。

我说:“我们这个实验,验证的是合运动与分运动具有等时性,要求平抛运动的小球和自由落体运动的小球要同时从同一高度落下,我们刚才已经讲过,控制电磁铁的开关是金属片和金属丝,而控制金属片和金属丝的又是平抛运动的小球。只要它撞击金属片,同时就等于关掉了电磁铁电源。自由落体的小球马上落下,从而保证他们的同时性。下面让我们来观察一下”,这时教室里异常安静,我也很担心,小球再“闹脾气”那我就没法子圆场了。好在小球比较听话,我一闭合电键,只听“啪”的一声,两个小球同时落到了小桶中。

我也松了一口气,教室里安静了一秒,马上又热闹起来了。“太神

奇了！”一个女生说。“其实物理的神奇还远不止这些，只要你用心观察，认真思考，物理的奥秘就在你周围。”我马上抓住机会对他们进行了价值观的教育，同时也教育了自己。

因为有了刚才实验营造的气氛，下面的课很顺利，同学很配合，我讲得也比较有激情，就这样一个糟糕的实验，成就了一节精彩的课。^①

当课堂上遇到一时无法解决的问题时，有些教师会想到将问题“转移”给学生。对教师来说可能是没有办法的“办法”，但在客观上，却很容易营造更为积极的学习氛围，因为这时的“问题”连教师都不知道答案，才是真正的“问题”。学生“头脑风暴”的产物往往使教师获得“灵感”，从而发现解决问题的思路。这是教师从学生那里学习的典型例子。我们不能认为这是教师“投机取巧”，课堂教学本身正应该是这种师生互动的过程。

教师从学生那里获得各种信息之后改善了自己的教学，可以被看做是一个学习过程。课程改革开始后，实验学校的教师面对着许多新东西，例如，新的教学方式、新的教学内容。他们需要通过学习来提升自己、改善教学。这种学习虽然一直存在于教师的成长过程中，但课程改革带来的学习力度是以前教师成长中没有遇到过的。教师不可能停下教学去系统学习，他们只能在新课程的实施中和学生一起学习适应新的课程体系和教学要求。从这一点看，课程改革其实就是个把教师和学生都变成学习者的过程。学习必须成为教师有意识去做的一件事，唯有这样，才能有效地改善自己的教学行为，这是提高教学效果的最重要的基础。

本书的很多案例都从不同角度描述了教师教学行为的改善。下面再以一个综合性比较强的案例结束我们对教师改善教学行为的讨论。

精益求精^②

《散步》是一篇描写亲情的精美散文小品，全文 580 字，散淡的文字，饱含着的却是人到中年的人生况味，那种人生的使命感责任感，十二三岁的孩子未必能懂，但仔细读来，确实感到意味悠长。以前也听别的老师上过这个课，总觉得没有上出想有的味道来。可是味道在哪里

^① 取自《教育实习案例集——物理、化学》(3)，《教师教育教学案例库建设和案例应用研究》课题组和首都师范大学教务处于 2003 年编纂，内部印制。

^② 深圳市翠园中学初中部周娟提供案例。

呢？尊老爱幼的主题总是有点陈旧。很明显，味道不在这里。我试着从阅读的角度来教这篇课文，着重提高学生的阅读能力。因为语言朴实而含义深刻的文章，阅读能力的高低表现在理解的深度上。《散步》正好属于这类文章。初一的学生阅读时往往只见表层，不见深意，这是肤浅；由表及里，方为深刻。于是，我设了两个问题：第一个问题，“我”为什么决定顺从母亲而委屈儿子？第二个问题，理解文中主旨句的含义。回答第一题时学生果然理解比较肤浅，认为“我”之所以作出这样的决定，是因为“我”陪伴儿子的时候还长，陪伴母亲的时候不多了。我于是继续问：那么推而广之，“我”在这里的处世原则是什么？学生经过思考讨论假设对比（假如“我”顺从儿子会怎么样）明确了作者重点突出“孝”，虽爱幼但更尊老。我趁机继续发问：为什么这样写更有意义？学生讨论后认识到：爱幼是一种本能，尊老则是人类的文明之举。由此认识到这正是文章立意的新意所在，深意所在。可是我忘了总结：适当的假设比较是深刻理解文章深意与作者的意图的重要法宝。理解第二题时，我要求学生尽可能用自己的人生体验去解读作者的心灵之歌，想想自己的爸爸妈妈是怎样担负家庭的重担的？一个学生引用她妈妈的话，非常生动真实地诠释了“整个世界”的含义。她妈妈经常对她说，回到家，不管多累，只要一看到老的小的都健健康康、快快乐乐，就觉得很满足很幸福。“因此，我理解的作者的整个世界跟我妈妈的感觉应该是一样的，那就是对亲情的珍视，体现了他们这一代人对家庭的责任和爱。”原来这个学生生长在单亲家庭，她亲眼目睹感受了妈妈上有老下有小的沉重使命。因而她的理解也就特别深刻。而深圳老中青三代同住的家庭很多，这个学生声情并茂的讲述顿时打开了其他同学们的心扉，大家联系自己的家庭实际，很快深入理解了文章的主旨。尽管如此，但课后反思，我还是觉得文章的味道没出来，可以说，没有多少情趣。那么文章的味道究竟何在呢？

两周后第二次上这个课，我反复阅读，发现这篇小散文的真正味道在于字里行间含蕴的丰富的美感，母亲慈爱，儿子乖巧，妻子温顺，“我”很孝顺，尤其是结尾的“背影”画面，更是浓缩了人性美、绘画美、诗意美，此外，文章还包含语言美、景物美等，如果能引导学生反复品味欣赏，一定富有情趣。于是我制定了“紧扣审美，教出情趣”的教学目标，从审美的角度来学习这篇文章。为了突出家庭亲情的美感，我特意用学生的家庭合照制作了一个《我爱我家》的亲情短片，配的音乐是2003年春节联欢晚会上获得特等奖的歌曲《我爱我家》。但是课堂上并没有

达到我预期的效果,当我最后问《散步》之美,美在哪里时,竟然冷场。后来学生稀稀落落地回答“生命美”、“景物美”,进一步问为什么时,学生的分析理解很肤浅。也许我高估了学生的审美能力。显然,此文的味道还是没有上出来。

一周后,学校的名师杯决赛我决定再换一个角度来上,我发誓一定要上出一点味道来。研究作者的写作后记,我发现他在情节上和散步的时间季节上跟真实的生活相比,做了一些改动或调整。而正是这个改动赋予了文章耐人寻味的意境。那么我何不从写作这个角度来试试呢?初一学生的作文最大的毛病正是只会平铺直叙,不会营造意境,因而枯燥乏味。这节课我要告诉学生平凡的小事同样可以写出大意境来,关键看我们的悟性如何。余秋雨说过,写作就是要善于营造仪式。我觉得“仪式”这个词很形象,结婚仪式、祭奠仪式,都是声色光影,盈盈在耳,历历在目。找到突破点,心中不觉窃喜。这节课,我反复提醒自己,要简洁,特别是要紧扣目标,不要声东击西。播完《我爱我家》的亲情短片后,我让学生谈感受,大家都说很感动,一个女孩甚至很动情地说:“有家的感觉真好啊!”我抓住契机发问:我们平时也常常翻看家庭影集,那种感觉跟今天我们观看小影片的感觉有何不同?为什么?学生说,没有像今天这么激动人心的感觉。因为,今天的照片配上了动人的乐曲,渲染了家庭亲情,让我们无比感动。这正是我所要说的。我接着说:作文也一样,不一定要写轰轰烈烈的事情,小事情同样可以写出大意境来,关键是我们怎样构思,怎样去营造意境。

为了避免前两次课堂主题不突出的缺点,我把每一个环节都围绕怎样营造意境或情境来设计:整体感知课文时,我重点引导学生认识“构思生味(境)”,理解“我”的决定的真正意义;在理解主旨句时,我投影四个人走在阳光中、走在小路上的背影,让学生观察感悟,这时学生便能领悟到如诗如画的意境美;为了突出环境描写在意境营造中的作用,我设计了两个改写的练习,一个是改地点,把散步的地点改在“车水马龙的深南大道上”;另一个是改季节,把春天改为秋天。学生通过对比,很快领悟到这样一来,美感全失,诗意全无,深刻的意蕴殆尽。散步表现的是田园牧歌似的美丽,如歌如诗如画。尤其把背景放在春天,不仅是因为春天有着万花灿烂的绚丽,有桑树、鱼塘、菜花,更是因为她象征着母亲熬过又一个严冬迎来的新生命的春天,这次散步是一次春之旅、爱之旅、温馨之旅。其实还可以改天气、改情节、改景物,如桑树、菜花、鱼塘要是改为木棉、玫瑰、大海或水库,意境同样会发生变化,造成

不和谐,以此来培养学生的审美敏感力。

在体验亲情,描述温馨一刻时,要求学生在描述细节时注意情境的描述,阳光啊,风啊,多用有声音有色彩的词语。记得一个学生描述妈妈在冬天的早晨给她送围巾时,注意了努力渲染当时寒冷的天气:呼啸的北风灌进我的脖子,又像冰冷而凌厉的刀子,似乎要把我的脖子割断……当然,“后来妈妈穿着拖鞋,跑来给我围上围巾的情景”仍然很直白,由于时间的关系,这个环节显得仓促,练习没有到位。但总的来说,总算有点味道,也就是说,有点语文味了。

第4篇

教师的风格与权利

- 教师的教学风格
- 教师的权利

有一位大学教育系的系主任给博士生讲述过这样一个电影情节，大意是：那是发生在苏联学校的一个故事。有一个生物教师病了，学校找了一个代课教师，这个教师没有受到过专门的教育学和教学法训练，走进教室后，往讲台上一坐，就和学生聊起生物问题，当聊到一种鸟的叫声时，教师就学起了鸟叫，结果一下子吸引住了一个男孩子，他大声说，我知道，那是什么什么鸟，教师问，你怎么知道的？男孩子说，我和我爸每星期都去森林里玩……结果他的课非常受学生欢迎。

教育系的系主任对着一群教育学科班出身的人讲这个故事，意义深远，多年了，仍会使人记忆深刻。听过这个故事的人会从不同的角度理解故事的含义。我们思考的是，如果这件事是真的，作为学校校长该如何去评价？不同的校长可能会有不同的评价方式，我们想说明的是，教师在课堂上的行为和决策还深受教师本人教学风格的影响，或者说，教师在课堂上的行为和决策还是个人教学风格的表现，当然，也受教师所拥有的课堂权利的制约。

一、教师的教学风格

不寻常的语文课^①

周老师给我们讲过这样一个故事。有一次初三补课，正赶上学校被用作研究生考场。周老师就借了附近一个小学的教室上课。那么高的孩子突然又回到一年级的教室，学生特别兴奋，周老师也感到很兴奋，很好奇，觉得自己都没办法再上那些很沉重的复习课了。教室里有一块小黑板，上面写着一些可爱的小词语，什么“雪花”、“快乐”，都是一年级孩子学习的词语。学生就说：“老师，你来带我们读词语吧。”周老师就把那个小黑板挂上来读词语，学生们就真的像回到了小学一年级的时光。周老师让他们说说小时候发生的趣事，学生里面还有从那个学校毕业的孩子，他们更感到亲切。周老师也讲了一个自己的故事。她刚来深圳时在小学教书。那天是周老师的生日。为了弥补自己的生日过得不好的缺憾，第二天周老师就让同学们给她过生日。她问学生：“同学们，今天老师过生日，你们要说点什么呢？”本来她只是提了个很简单的要求，想让同学们说一声“老师生日快乐！”就可以了，但是学生

^① 根据深圳市翠园中学初中部提供的素材编写。

非常可爱,你看一下我,我看一下你。一个孩子就念了一首诗,正是周老师刚教给他们的一首儿歌,“记得我俩年纪小,你爱弹琴我爱笑,我们并肩坐在桃树下,风在梁梢,鸟在叫,不知不觉睡着了,梦里花落知多少”,当时周老师觉得特别开心,学生把老师教给他们的儿歌作为一个礼物又送给老师了,能不开心吗?周老师讲完这个故事,一个女孩子就站起来说:“老师,原来你就是我的老师啊!”女孩就是那个小学时送周老师儿歌的学生。这个初中班学生毕业后,又在当年教师节时回来看望周老师。全班同学送了老师一张卡片,上面写的就是那首在补课时提到的儿歌,还画了一张画,一棵红彤彤的桃树,树上坐着一个孩子。第二天上课时,周老师把这张卡片带到教室里去,把这首儿歌教给现在的学生,并对学生说:“希望你们三年之后还记得这首儿歌!也同样写在卡片上,周老师就特别特别地幸福和快乐!”结果第二节课一下课,教师的桌上就有十来张卡片,都是那首儿歌,他们把那首儿歌很快背下来,马上就又送给老师。

另外一个让周老师难忘的经历发生在一个潮湿而闷热的午后。当时周老师正带着学生学习鲁迅的散文《社戏》,欣赏其中“三乐”(景物乐、童趣乐、人情乐)。有趣的是“乐”音刚落,只听“嘭”的一声炸雷,天幕骤然换了黑色,狂风四起,窗外大朵大朵的木棉絮,如飞蓬,排着队似的,在风的怂恿之下,疯狂地往教室里跑。同学们无法静下去了,一个个都要伸手抓木棉絮,周老师也被感动了,跟着学生一起抓。风越来越大,教室窗外很多树被风吹过的时候,都变成白色的了。

同学们开始齐声高呼:“敬畏生命!”“敬畏生命!”接着竟朗声齐诵刚学过的台湾作家张晓风的散文《敬畏生命》中的句子来:

“大团大团的,像棉花似的,有些飘到草地上,有些飘入湖水里……”

风呼呼地灌进窗户,越来越猛,白色的“云朵”在教室上空狂乱起舞,雨点急促地自远而近,扑向玻璃窗,丁丁东东,像是纷乱地敲着扬琴。周老师示意同学关了灯,大家屏气凝神,欣赏着老天爷送来的惊心动魄的“社戏”。

“看,风疯了,雨疯了,大树也疯了,生命疯狂地组合成白色的交响曲。”

看到这种情景,周老师干脆放下书本,让大家就这样的场景来一场自己的“社戏”。于是,有的学生背诵描写暴风雨的诗句:“在这暴风雨的夜晚你还在外面作爱的旅行吗,我的朋友?天空像失望者在哀号。

是从墨黑的河岸上,是从远远的愁惨的树林边,是穿过昏暗迂回的曲径,你摸索着来到我这里吗,我的朋友?(这是学生不久前学过的泰戈尔的散文诗)有的学生模拟暴风雨的声音。更多的学生展开想像,把自然想像成一个“英雄”,一个“魔鬼”,一个气吞山河的“诗人”,一个伟大的“作曲家”、“戏剧家”,一个宽容的母亲(允许她的孩子撒野)……同学们斑斓的想像和诗意的语言,让周老师突然萌发集体作一首诗的愿望。后来学生果真兴致勃勃地,你一句我一句,写下他们花季雨季中的第一首诗《听雨》。同学们非常自豪、珍爱,课前常常集体朗诵,不久,班上有了第一本诗集,这首《听雨》被放在了扉页:

“我们坐在课室听雨/用最灵敏的心倾听自然的合奏曲/千万只精灵在跳跃/雷公弹起吉他/电母拉起雨弦/大树挥舞强壮的臂膀/小草摇晃稚弱的身躯/啊,这美丽的梦之旋律/啊,这雄伟的生命乐章/每一个音符都热烈地弹拨在我们的心上/”两节课就这样过去了,虽然没有完成“应有的”教学任务,但师生用诗情演绎的“社戏”无疑深深地烙印在学生的记忆里。

自然的教学

实例中不同寻常的教学过程是在课堂环境突然发生变化的情况下形成的,我们可以把它看做是一种“意外”。但是,从教师的处理方式中我们可以看出,教师有着独特的教学风格。这种教学风格可以用“自然”两个字来描述。这里的“自然”不是指自然环境的“自然”,它也不是一个概念,而是对一种课堂教学状态的描述。作为教学风格的“自然”表现为教学不刻板,不刻意追求某种东西,例如,不去刻意追求严格的形式化的东西,而是根据自身特点和学生情况,顺课堂和学生之自然。“自然”的教学还表现为对学生和教学事件处理的“发自内心”。自然的教学是真实的教学,而不是驯化式的教学。苏霍姆林说过:“学生感觉不到教师在教育时,效果最好。”这就是“自然教学”的优势。尽管所有恰当地顺应了学生“意外”的教学都呈现了自然的一面,但教学风格上的“自然”则只出现在部分教师身上,它是贯穿于某个特定教师的整个教学生涯中的。有着这种教学风格的教师,他的课堂气氛往往是轻松愉快的。

自然的教学是教师情感自然流露,并与学生有共鸣的教学。善于谈话式教学的教师往往表现出自然的教学风格。我们比较容易从教师讲话的语气来判断教师的教学是否是“自然”的。但是,每个人习惯的

讲话方式不同,只把自然的教学限制在教师与学生谈话的方式上是不妥的。在许多情况下,教师事先设计好的课堂也能表现出“自然”的一面,例如探究学习。当课堂上学生真正参与进教学过程时,学生的“自然”状况对整个课堂教学“自然”风格的形成是有促进作用的。当整个课堂处在一种“自然”状况时,也很容易使教师的教学风格表现为一种“真实”、“自然”的特点。

这里,我们赋予自然教学更深刻的含义,即教师能够使课堂达到这样一种境界:仿佛一切活动都是在最需要的时候自然发生的。活动由问题开始,这里的问题是“真”问题,让学生感到是真的需要他们解决的问题,而不是教师为了提出问题而设计的问题;教师对学生说的话是在当时的教学情境下最适合的话,而不是教师事先设计好的话;教师对学生说话的语调听起来是在“说话”,在“交流”,而不是在“背诵”教案或在“演讲”。

我们只是试图描述一下“自然教学”的特点,实际上,这种状态是无法用精确的语言描述或定义的。每一个教师表现出来的教学风格都是具体的、独特的,都一定赋有在特定教学情境下有意义的本质特征。

案例中的教师为什么会表现出那样的教学风格?周老师后来告诉我们:“我有时候会利用这样的机会,给同学们也是给我们共同的生活当中留下一些美好的东西。我希望他们以后回忆起来的不只是我教给了他们哪一篇课文,教会了哪一个词,我更希望让他们懂得,我曾经在他们生命当中给过他们一些比较温暖的、诗意的东西。”作为语文教师,她一直在寻找语文教学中的快乐。她对暴风雨这个意外事件的处理只是“顺应学生的一种渴望”。她认为这些场景对自己,对学生来说都很珍贵,所以她很珍惜。我们无法从教育学理论上把这种做法归类,这是一种发自教师内心深处的对教学的感悟。“顺应”学生的感受,并在这种顺应中帮助学生建立自己对语文的理解,这实际上是一种崇尚自然的教学。

从周老师的案例看,似乎语文教学的特点容易使教师具有这种颇具浪漫色彩的教学风格,也容易使课堂充满诗情画意。学科特点无疑会影响教师教学风格的形成,但教师的教学风格是否具有“自然”的本质,更多的还是与教师个体有关。

就教师个体来说,这种“自然”的教学风格是如何形成的呢?周老师对自己教学动机的反思只是告诉我们她对语文教学的理解,这种理解可以成为周老师教学风格的基础。但是,有这种理解的教师并不一

定都会形成这种教学风格。在我们与周老师进一步交谈时,发现了与前面提到的苏联电影情节非常近似的背景。周老师对自己有特色的教学风格的形成是这样认识的:因为过去一直在师范学校工作,在普通中学的时间不长,所以头脑里面应试的意识没有那么强,备课、上课受应试意识的影响就可能少一点,相反,总想寻找语文教学的快乐所在,让学生感觉到快乐,让自己也感到快乐。

应试意识和压力对教师教学风格的影响,是周老师对自己教学行为反思的结果。因为只是个案,我们不能推而广之,认为所有应试意识强的教师都无法形成自然的教学风格,也不能得出所有没有应试压力的教师都能形成同周老师一样的教学风格的结论。我们只能说,周老师具备形成这种教学风格的性格或素质,长期在师范学校工作,为她个人性格演化为教学风格创造了条件。

如果我们把已有的课堂教学传统或管理体制看做是一种系统、一种体系的话,处在某种课堂体系中的教师们很容易受到体系的影响而产生出一种相似的教学行为。长期的教学行为又会演变为某种特定的教学风格。我国传统的课堂教学体系以追求统一、严谨、权威、应试为主要特征,这种体系下的教师教学行为也不可避免地带上类似的特点。就一般状况而言,我们的学校和课堂往往带有一副过于刻板、严肃的面孔。而这种特点的形成又和传统文化中对教师权威角色的定位有关。当学生在这种课堂教学体系下学习十几年,最后又回到这种体系下做教师的时候,传统体系对教师风格的影响是难以察觉的,是潜移默化的,也是不言而喻的。近些年,随着一些新教育理念在中学的渗透,教师对自己角色的认识开始发生变化,其中最有意义的一点,是教师开始对自己的角色问题有所意识,有所觉醒,有所反思。教师的权威地位不再是没有意识、无需考虑、理所当然的事情。这一点我们从很多课改的实例和教师的反思中已经看到。但是教师教学从“刻板”到“自然”的转变并不那么容易做到。看一看我国课堂是如何接受让学生更多参与学习这个理念的,就可以理解这种转变的困难。

前面讲过,自然教学一方面表现在教师言行举止上,另一方面也表现在教师对整个课堂教学活动的设计和实施上。课堂是学生学习的地方,因此学生参与应该是很自然的事。传统课堂教师讲授过多,教学比较刻板,学生的主动参与较少。这种课堂要向学生更多的参与转变,需要使用多样化的教学方式,例如,探究、小组合作学习等,如果运用得好,原本刻板的课堂可以转变为一种在自然状态下的学习过程。但是,

这些好的学习方式的推广,在很多地方看起来更像是增加了教师的负担。教师要花很多时间去学习什么是探究、什么是合作教学,要学习如何让学生更有效地参与到学习中来。在各级教研部门的安排下,教师要做课,要专门设计某种学生参与的形式。结果还是有不少教师弄不明白怎么就叫“学生”参与了,如何才能使学生真正地参与。问题出在什么地方?

有一个曾在英国做访问学者的教师给我们描述了一个听课的细节。故事发生在英国一所小学的语文课上。那天的学习内容是朗读,学生围坐在一起,在教师的指导下轮流朗读课文。那位访问学者也和学生坐在一起。过了一会,轮到他身边的小男孩读了。男孩读完后,很自然地把头转向这位学者,意思是说,我读完了,该你了。每个课堂里的人都是学习的“理所当然”的参与者,这在孩子的潜意识里是很自然的事。类似的现象也可以在英国大学研究生的课堂中看到,课堂上是没有“旁观者”的。从小学到研究生课程,“参与”对英国的教师和学生来说,是不言而喻的事,是再自然不过的事。我们做起来之所以困难和“不自然”,之所以看起来在特意要学生“参与”,正是和我国的文化传统有关。因为传统文化的原因,我们现在努力做的一些事情看上去是在学习别人的东西。在开始阶段,这种“模仿”或“借鉴”总会表现出一些“不自然”的方面。从这个角度来分析“自然教学风格”的形成,可以看出它与教师所处社会的文化背景和文化传统有着不可割裂的关系。

传统文化对教师教学风格的影响有时是通过课堂环境或教学结构间接发生的。我们思考过为什么有的教师在课上要端着架子,或者至少在公开课上要端着架子。可能是有外人听课的原因,教师潜意识里希望自己的课是完美的,所以绝大多数的公开课、评优课、评比课、观摩课都表现出多少“雕刻”的痕迹,越是级别高的评比、观摩课,这种“表演”的痕迹就越明显。但这并不是主要原因,我们甚至可以把这种现象忽略不计,因为偶然一两节课也许无法说明教师的教学风格。当我们观察教师习以为常的教室时,会发现教室的规模和教室内课桌的布局影响教师教学风格的形成。我们的教室多是桌椅排列整齐,有比较大的讲台,且讲台位于教室的前面,面对全班学生。我国城市学校的班级一般很大,50~70人一班的学生,使教师一走进教室就感觉到一种无形的压力。在这种环境下,教师往讲台上一站,很多人不自觉地就把架子端起来,把声音放开,用教师的“威严”来“控制”整个课堂,以保证教学的顺利进行。除此之外,教学与教材的传统关系也是原因之一。我

们的教学比较习惯拘泥于教材,也使教师自然的教学风格难以形成。

我们曾在一间教室里看到这样一个学生自己挂起来的条幅:“做老师喜欢的学生”。这里我们不去分析条幅本身是否恰当,而是借用这句话的句型,通过一位教师对自己成长为受学生欢迎教师过程的反思,讨论一下,什么样的教师是学生喜欢的。

这是一位政治教师,政治课的教学很容易上成“说教”的课,这倒不是因为教师有意要做什么,而是由课的性质决定的。但我们在这位教师的课上,却没有看到这种“说教”的感觉。当我们聊起课堂上教学风格时,这位教师首先谈起的就是自己做学生时对教师的印象。她说过去当学生的时候,最欣赏的就是那种非常真实的教师。如果有教师拿着腔调上课,就会觉得特别不舒服。给她印象最深的是一位高中语文教师。上初中时,同学们都喜欢学数学,因为数学是理科,每天要做很多题。语文教师就很普通,没有给她留下很深的印象。到高中时遇到了这位语文教师,是位很高的女老师,笑起来张开大嘴,“哈哈”的,让她觉得这个教师很真实,很可爱。就是这么一种看似简单的“真实”,让她觉得教师讲的都是真话,表现的都是发自内心的,而不是一个戴着面具的教师。这个教师给她留下很深刻的印象。她本来不喜欢语文,结果因为语文教师的缘故,忽然开始喜欢学语文。教师留的每个作业她都认真做,说的每一句话都当一件大事去听、去做。例如,教师布置写作文,她就非常认真地去做,认真做了,就会做好,教师就会表扬。教师的表扬,使她真觉得自己写得好,然后就更用心地在作文上下工夫。后来她又带动班里的其他同学提高写作文的水平,结果她所在班的语文能力都提高得很快。她至今还很感激那位教师。教师的真实,会使本来令学生敬畏的教师成为一个学生能够容易接近的人。这位政治教师特别说到,那位语文教师“不像一个老师,因为她不像老师,我们才喜欢她”。对这位教师的回忆,我们当然不能理解为“教师不能有教师的样子”。教师是有教师“风范”的,教师也有本行业的“行为准则”。但当我们回忆学生时代对自己影响最深的教师时,可以从中领悟一些为何有些教师受学生欢迎的道理。特别是后来从事教师职业的人,可以根据自己的学生经历思考,什么样的教学风格是你欣赏的,什么样的教学风格你不喜欢。如果你意识到学生欣赏某种教学风格,一般你会向那种教学风格靠近;如果你意识到学生不喜欢甚至讨厌某种教学风格,那你也尽量避免以那样的教学风格行事。

改变教学风格

教学风格,实际上就是对教师处理教学问题的行为方式的一种概括性描述。我们用“天气”和“气候”两个概念作比喻。“天气”是某地某一时刻的阴晴、冷暖、干湿等状况,例如,气温有多高,是否降水,风力多大等。“气候”则是一个地区大气多年的平均状况,例如,某地冬天总是比较寒冷,有下雪的时候;或者某地冬天比较温和,没有降雪现象等。教师平时的教学行为类似“天气”状况,而教师的教学风格则类似“气候”。教师可能会在某一天上课时和学生开句玩笑,但总体上是严肃的,讲课一板一眼的,那么他的教学风格可能是“严肃型”的;教师可能会在某一天严厉对待学生,但总体上是谈话的方式上课,那么他的教学风格可能就是“自然型”的。前面我们一直在分析“自然”的教学风格,这并不意味着我们认为教学只有这种风格最好。教师的个性不同,教学环境不同,会表现出不同的教学风格。不同的学生喜欢的教学风格也不一样。教学风格的多样化是教学的自然特征,也是课程改革所倡导和鼓励的。

教学风格的最大特点就是具有强烈的“个性”。教学研究中一直有“教学技术”和“教学艺术”之争。教学风格更多地属于教学艺术的范畴,是使课堂教学具有活力的重要因素之一。从前面的实例中可以看出,教学风格对学生的影响更多的是情感或心理层面上的,与教师个人的性格有直接关系,所以从严格的意义上讲,教学风格是无法模仿的,每个教师都会表现出具有个性特征的教学风格。

但这并不意味着教学风格上的“宿命论”和“无作为”。在教学风格上无法模仿别人,却可以在教学实践中逐渐形成适合自己、又有利于学生发展的教学风格。前面已经讨论了影响教学风格形成的客观因素,例如,已经基本成型的个性特征、所处课堂的传统结构、各种外部环境等。但教学风格还与教师的教育理念和个人修养有关。我们看下面的例子:

这是发生在两堂课上的事。两个教师上课的内容完全一样,甚至教案的设计都基本一致。两个上课教师都是很年轻,当教师不过三四年的时间。因为是研究课的原因,两个人的课都是在同一所他们都不熟悉的学校上的。所以各方面的条件都基本相同。第一堂课的语文教师的开场白非常朴素,一般人不会用这样的开场白,而他却非常成功。一走进教室,教师就先做自我介绍“先给大家做一个介绍,我姓林”,然

后在黑板上写下名字,接着说:“下边我们要进行一个活动。活动要求每个小组都要有自己的名字,现在每个小组就给自己小组赋予一个名字吧。”就这一句话,第一组的学生就很自然地顺着教师的思路去做。学生想,你姓林,这个小组有姓陈的同学,他想表现个人,就说:“我们小组姓陈!”教师很高兴,说:“好!你们小组姓陈!”在黑板上写个“陈”,其他小组也受到感染,马上争先恐后地说姓“王”,姓“李”,课堂一下子就活跃起来。一个新教师到一个陌生的环境里,让课堂很快就活跃起来往往很难。这个教师就用这种简单的方式,几个小组的名字都出来了,学生一下子处在兴奋的状态,后面的课就很好组织了。另外一个教师走进教室,脸上就带有一种严肃的表情,显得很沉稳,自身性格中那种很严厉的东西一下子都表现出来。做自我介绍的时候,这个教师也没有带任何感情色彩。因为教师没有带感情色彩,学生就没有被感动,没有被感染。自我介绍后,教师说了一句“你们要跟我好好配合”,就开始讲课。

课上,教师都要讲一个故事。故事是关于一个单亲家庭的小女孩对母亲的那种感激,题目叫《关窗》。第一位教师讲的时候走在同学中间,显得非常投入,话语中带有很浓厚的感情色彩;另一位教师,就站在讲台上给学生念故事,没有表现出任何感情色彩。结果是,第二个教师的课上得很不成功,上课没有人发言,好像学生都不理会教师,教师急得竟然说出“你们怎么就不举手呢?”这种话。第一个教师的课,因为开场白就使课堂上的师生关系变得非常融洽,学生学习得积极主动。教师在课堂上还主动跟学生表演了一个小品,自己把围裙一戴,跟真的一样。

这个例子表现出两个教师截然不同的教学风格以及教学风格对课堂教学效果的影响。我们该如何看待这两个教师的表现呢?毫无疑问,第一位教师的教学风格为课堂注入了教学情感,不论是教师与学生之间的交流,还是教师对课文内容的感悟。特别是教师的开场白很有特点。一般教师到一个陌生的学校去上公开课,会用“希望你们能配合我”、“希望你们能协助老师上好这节课”等话开场,目的也是希望能感染学生。但实际上,这恰恰是一种拉大教师和学生之间的距离,甚至在教师和学生之间建立一种无形屏障的做法。教师让学生感到的是一种明显的游离于学生利益之外的目的,是“逢场作戏”。例子中的第一位教师却是用一种很自然的方式把自己和学生融合到共同的学习活动中。但是,即使第二位教师的教学是“生硬的”、对学生是没有感染力

的,我们也不能从中得出第二个教师对学生、对教学没有感情的结论。也许问题仅仅在于教师并不擅长用合适的方式表达这种感情。

既然教学风格可以理解为教师处理教学问题的一种稳定的行为方式,教师就有可能通过改变自己认识教学问题的方法和处理问题的行为方式来转变自己教学风格中不利于学生发展的方面。改变行为方式有很多种途径,例如,学习别人处理问题的方法,研究有关的教學理论,请别人听课提出改进意见,听取学生的反映等。但是,教师对自己的教学风格未必容易有很清晰的认识。特别是当人们从具体教学行为和课堂表现进行分析时,这种分析未必能对教师总体的教学风格有深刻的影响。例如,我们遇到一位年轻教师,上课的特点就是懒散,松懈,没有激情。这种没有激情直接影响了学生学习,使学生也缺乏热情。本来初二的孩子是很好的,但是在这位教师的课堂上,即使你让他们讨论,学生也不愿意说话。我们看这节课,可以从整体上感觉到教师教学风格中有影响教学效果的一面,但当我们和教师一起分析具体教学行为或教学设计不恰当时,却难以让教师意识到同样的问题。这就为我们提出了一个很关键的问题:即使教师课前做了精心准备,每一次讨论都是有明确的目的,也都很有意义的,是否就能转变教师的教学风格而成为受学生欢迎的教师呢?

答案是不定的。教学有时很难用定量的东西衡量。一位教师上课,即使准备得很充分,所有的内容都正确无误,所有的方法都恰如其分,所有的技能都符合标准,时间也把握的不差分秒,但也许你感觉却是“这节课没有意思,没有味道”,你说这节课不好吗?按照课堂评价指标,应该是堂优质课。但你就是无法对它做发自内心的赞扬。课堂效果的整体感很强,也确实有一些“只可意会,不可言传”的东西,这里面起作用的正是教师的教学风格。

前面提到,有些教师的教学风格缺乏教学情感,才会导致上述问题的出现。那么为什么有的教师会给人一种缺乏教学情感的印象呢?或者说为什么这些教师缺乏应有的教学情感呢?有人认为问题在于“不是什么人都适合当老师”,教师需要一定的天分。演员可以培养,但艺术家不是培养出来的;语言能力可以培养,但文学家不是培养出来的;教学技能可以训练,但优秀教师不是训练出来的。这些都是事实。然而,我们无法用“适合不适合当教师”来衡量一个教师是否合格,因为这个标准本身是模糊的。面对这个问题,让教师正面认识自己可能是一个有效的途径。例如,让教师看自己的教学录像来发现问题。这种做

法过去多用在教师职前训练中,每个人讲5分钟的课,录下来,大家在一起进行评议、分析,提出改进的方法,如有条件就再重新录一遍。这种叫做“微格教学”的方法,起源于师范生的教学技能训练。我们发现,录像的方法不仅可以用在教学技能的改进上,用在改善教师整体教学,特别是教学风格上更为有效。技能的问题,例如,一句话讲得不合适,一段板书不合适,一个演示不合适,都是可以用语言明确表达出来的,因此,别人听课,比较容易指出问题,教师也比较容易理解和改进。但是教学的整体情况,特别是教学风格问题,每个人的感觉不同,用语言难以表述清楚。即使听课的人表述得很清楚,任课教师也未必真正明白问题何在。如果教师能够看到自己上课的录像,就有可能客观地感受自己的教学风格,自己的“懒散”、“无精打采”、“刻板”、“做作”等问题会对自己的心灵带来冲击,这种用“教学情感”的冲击来解决“缺乏教学情感”问题,用“教学风格”的感受来解决“教学风格不适宜”的问题,对一般教师来说,应该是有效的。

二、教师的权利

我们将要讨论的是一个很困难的问题:教师的权利。困难的原因是因为很少有教师在被问及这个问题时能够顺畅地说出两个以上的答案。“我们在课堂上有什么权利吗”,“我们感到自己的权利越来越少”,教师这样对我们说。我们也对一些校长进行过教师教学选择权问题的调查,普遍反映是没有思考过或思考甚少。

在一些反映旧时代学校的电影里,有时会看到“先生”用“打”的手段惩罚学生的镜头。旧时代里,“先生”是有权利这样做的。“一日为师,终身为父”,当师生关系被隐喻为父子关系后,中国传统家庭观就在无形中渗透到学校的课堂里。真实的家长将孩子交给隐喻中的家长——教师,也似乎同时赋予了教师管教孩子的权利。

在今天的课堂上,不会再有教师认为如此“管教”学生是自己的权利了。师生之间是平等的,教学是民主的,这些理念已随着课程改革越来越深入到课堂中。这种变化是否成为教师难以确认自己权利的背景呢?其实不是。教师并不是因为不能用严厉的方式“管教”学生就丧失了对自己权利的判断,而是在很长一段时期内,很少有人关注过这个问题。这一点可以从大量教育学的书刊关注的主题中看出。

应该怎样讲？

在“‘公开课’前的思考”一节中，我们曾讨论了一位教师和一位研究者就公开课问题的部分对话。这位教师和研究者还讨论了如下问题：

教师：备课了，但觉得很乱，搞不出来。首先，情感态度价值观定位在哪儿？知识部分，按照课标，是交通网的分布格局，别的就都没有提到。包括铁路线，让不让学生去记呢？记那些有什么意义呢？

研究者：如果交通网分布格局，是课标中要求的，那就要把这个问题讲清楚，这是最基础的。

教师：这个倒不难，把那张图通过投影放出来，学生一看就清楚了。

研究者：这是基础。既然课标没有其他要求，除此之外，您觉得讲哪些内容比较适合您的学生，您就可以讲哪些。

教师：不论是往哪方面，只要是我觉得合适就可以？

研究者：对，您只要觉得讲的内容对学生有意义，对地理学习有意义，而且学生能够接受，就可以。

教师：但区里发的练习册里要求学生记铁路线，会使用时刻表。记铁路线有什么意义呢？

研究者：学习使用时刻表应该是有用的。

教师：但教材中是选学的。

研究者：那倒没关系，既然区里有这个要求，您可以就这个内容组织学习活动。

教师：那记铁路线有什么意义？没意义，我就不管它了。

案例中的对话是关于一个很小的教学问题：要不要讲中国的铁路线？要不要让学生记忆这些铁路线？教师为什么会对这个问题的难以取舍呢？这是个新增加的内容吗？了解初中地理课程的教师能够明白案例中的教师为什么会对这个问题的感到困惑。中国铁路线的分布是初中地理的传统内容，不仅要详细讲解，而且需要学生记住。但在新的课程标准中，没有规定要讲铁路线，自然就更谈不上是否需要让学生记忆了。教师的困惑是发生在这个变化了的背景之下的。增加教师决策困难的是教师所在地区的规定。区里规定要讲铁路线，而且要让学生记住。这个规定虽然和国家课程标准不一致，但从国家课程标准是教学的最低标准看，这种补充“要求”是允许的。如果这个教师是个“听话”的教师，一切都不成问题，照着区里的要求去做就行了。但偏偏这个教

师有自己的想法,认为那样做没有必要。

其实实例中教师涉及的,正是教师的“权利”的问题。作为一个主体的人,教师在自己工作的范围内是有教学选择权的。换句话说,选择教什么具体内容、怎么教是教师“职权”范围内的事。教师教学选择权是教师专业权利的一部分,它包括对课程、教材、教法、常规考试等方面的选择权利。

在过去的课堂教学体制下,教师实际是缺乏足够的课堂教学选择权的,或者说教师教学选择权极其有限。大部分教师已经习惯按照“别人”的要求教学,例如教学大纲、教材、外部考试、区教研室、校长等。按照这些方面的要求教学有什么错吗?从教学要遵循一定标准来说,是没有什么错的。但当某一方面的要求过于严密和细致,教师在课堂上的“选择权”自然会大打折扣。我们以义务教育阶段地理教学大纲和地理课程标准中对区域地理学习的要求为例,来看一下地理教学大纲和课程标准对教师课堂教学权利的意义。

在很长一段时期内,义务教育阶段的地理教学要讲哪些具体的区域——洲、地区、国家、中国的分区等,都是教学大纲规定好的。根据教学大纲编写的教材又对这些知识点要求做了细化和教学顺序上的安排。教师基本没有选择的余地。在国家整体教育水平比较低的年代,这种统一是必要的,可以保证教学质量达到一定的水平。随着时代的发展,特别是信息技术的应用,我国基础教育水平已经有了很大提高,同时各个地区和各类学校之间的差距也明显拉大。在这个背景下,课程内容的开放和多样已经成为基础教育课程发展的趋势。我国基础教育课程改革中形成的义务教育阶段地理课程标准,在区域的规定上做了大胆的尝试,只要求学习一定数量的区域,例如,世界地理,最少学习一个大洲、一个地区和五个国家,至于学习哪个大洲或国家,课程标准不再做规定。

课程标准的实验开始后,我们注意到不同版本的教科书在选择区域上有了一些不同,虽然这种不同还很微小,例如,只是一两个国家的选择不同。我们更关注的是课程标准的安排对地理教师教学的影响。在一所中学,初一地理教师对大洲的选择是:自己讲一个洲,其他大洲由学生分组来承担教学任务。在那所中学实习的师范生,没有像往届的实习生那样,得到指导教师“要讲哪个国家”的明确要求,而是自己来选择,只要讲一个地区和一个国家即可。最终一个实习生选择了讲“瑞士”,并为这个国家使用了两节课的时间。而“瑞士”这个内容,在十几

年前只要求用半节课的时间教学,后来就不再规定要讲。

如果只从表面看,教师不过是有了点选择讲哪些国家,不讲哪些国家的权利。这种选择权利的变化,反映了哪些深层次的问题呢?这就要看选择区域过程的实质是什么,要看是什么东西影响着教师的选择。

地理教学大纲选择必讲的区域(例如:国家)时,主要考虑这个国家在该地区是否“有代表性或有特点”^①。从历次教学大纲所选国家看,还考虑了该国的经济实力和与我国的关系(地理位置关系或政治关系)。这些考虑实际反映了地理教学大纲对所选地区价值的判断,即必讲这些国家有什么意义。所以,选择区域的过程是个对被选对象教育价值的判断过程。由教学大纲规定必讲区域,表明这个价值判断是在国家层面上进行的,反映的是国家在这个内容上的价值观。一般来说,人们认为规定必讲的国家在其绝对价值上更重要些,选讲的国家次之,没有提到的国家则相对不那么重要。“当决策者做了价值判断后,教科书编写者和学生一般无须再作选择,只要学习这些知识就可以了。因此,在传统的区域地理教学中,具体分区价值判断只发生在决策者层面,具体表现在国家颁布的地理教学大纲中。”^②这种判断背后的潜意识是:从国家层面上看,在初中地理教育中,各个区域的教育价值是不同的。

但在教师层面,对“哪些区域有价值”或“怎样分区更好”的看法是多种多样的。有的教师会认为德国重要,需要必讲;有的教师则认为法国更重要,需要必讲;也许有的教师会认为英国重要,需要必讲。每个教师都会对自己的判断做出值得信服的说明。这个现象提示我们反思,由国家规定所有必讲区域真的那么重要吗?具体到西欧的国家来说,“德国”、“法国”、“英国”三者教育价值的区别真的大到需要由教学大纲来规定吗?如果不同地区或学校的学生学习了不同的区域,对他们的发展是否有本质的影响?

地理课程标准在考虑各种因素并广泛听取中学教师意见的前提下,做出了不再规定所有必讲区域的大胆尝试,特别是不再规定必讲哪些国家。这里面的潜在原则就是:世界上所有国家在课程标准面前都是等值的。这种变化的直接结果是将选择权下放。选择权由过去的国

① 陈澄. 地理教学论. 上海:上海教育出版社,1999. 95

② 林培英. 新课程理念下的区域地理分区教学. 课程·教材·教法,2003(12)

家变成教材编写者和地理教师。这种变化的实质是具体区域价值判断的主体有了变化。过去由国家来判断哪个国家有地理教育价值,现在是由教材编写者和教师来做判断。这个层面上的判断,结果应是多元的。

从义务教育阶段地理课程标准中必讲区域选择权的变化来看,课程改革已经从宏观的层面为地理教师课堂上拥有更多的权利创造了条件。但这种开放和权利的赋予可能到来的有些“迅猛”,习惯于传统课堂教学体制的教师还不习惯在课堂上为自己的教学做选择,所以,经常听到教师问,这个内容是否应该讲?有人可以从宏观上为教师做出判断,但没有人能够代替教师做出最终决策。课堂上的每个情境都是独特的,只有处于这个情境中的教师才能对如何教学做出比较符合实际的判断和决策。在这个方面,教师拥有的权利可以表述为:在符合课程标准要求的前提下,教师可以选择任何自己认为对学生发展有教育意义的内容。

教师的选择权

有时决策者认为对教师有益的变化,开始时带来的只是更多的困惑。仍以义务教育阶段地理课程标准提供给教师的权利为例。按照一般的推理,国家课程标准通过减少教学内容、不规定具体材料的选择等方式赋予了教师更多的权利,教师应该感到高兴。但事实并非完全如此,至少在开始阶段不是这样。教师在听完课程标准的介绍后,首先想到的是:以后怎么考试?在最理想化的情况下,每个学校学生使用的教科书可能会不同,或者教师会选择教科书以外的区域教学,这将形成“学生学习的区域不同”的现象。如果仍然按照已有的考试方式——学什么,考什么,如何考试自然成了大问题,而考试又是教师关心的首要问题,所以,教师自己的“选择权”在“考试”面前就变得不那么重要了。这个现象说明,教师的选择权是否有效,还受制于一些外部因素,其中最重要的就是外部考试。我们假设,某个教师所在学校必须参加的外部考试还是只考几个特定区域,那么教师即使有了国家赋予的“选择权”,他也不会去使用。

这里我们已经涉及不同层面的“权利”问题。在国家权利下放、教科书可以选择的前提下,权利的冲突主要发生在教师所在地区和教师个人两个层面之间。地区层面的教育部门也有自己工作的权利范围,当地区层面的权利与教师的权利发生冲突时,教师往往会放弃自己的

权利,而很少出现地区层面的权利根据教师的权利发生变化。前面谈话中的教师遇到的就是这个问题。课程标准没有对“中国的铁路线”做具体规定,更没有要求学生记忆。按照课程标准是教师教学依据的说法,教师应该有权利选择是否补充并要求学生记忆这个内容。谈话中的教师自己的倾向是“不讲”,因为教师觉得“记铁路线有什么意义呢?”但是,教师的选择权与地区的要求发生了冲突。地区相关部门行使自己的权利,认为“铁路线的记忆对学生有意义,应该这样要求”。作为处在这个地区相关部门管理之下的教师对如何处理这件事产生困惑就是十分自然的。我们不能简单地说,地区层面和教师谁的选择权更重要,但二者之间的协调,特别是地区相关部门如何尊重教师课堂选择的权利,无疑是值得研究的问题,因为它涉及教师教学的积极性。

有一个教研员对我们说过,虽然教师可以自己决定怎么讲,但绝大部分教师还是照课本顺序讲,他们没有时间和精力去研究怎么讲更好。如果这句话是一个教师讲出来的,后面的潜问题就浮出水面。这个问题就是:“我需要这个权利吗?”课程标准虽然减少了教学内容,降低了教学要求,给了教师更多的自主空间,但教师只用一句话就可以让所有的努力变得似乎没有意义,这句话就是“我没有时间和精力去行使我的权利”。教师需要更多的空闲时间,需要更多的休息以使自己能够处理好工作、进修、家庭等多方面的关系,这些似乎比拥有很多的课堂权利更加重要。

这里教师面临的不仅是困惑还有困难。权利的增加意味着选择的增多,而选择的增多则意味着需要更多的时间和精力。教师基本上可以分为两大类,一类是事业型,一类是职业性。事业型的教师往往追求自身价值的实现,所以总会抓住各种可能的机会开拓性地工作。课程标准赋予教师更多的权利对他们而言是有意义的。这种在自己教学领域里的自主正是教师行业的专业特征之一。但他们在获得成功感的同时也会对接踵而来的机会感到困惑,不知何去何从。职业型的教师以完成上级规定的教学任务为主,比较关注自己的投入和实际利益获得的比例。对这些教师来说,选择权带来的教学自主似乎意义不是很大。但在实际中,大部分教师介于二者之间,因此,选择权的个人意义是因人而异的。

正是因为大部分教师工作的特点是介于事业型和职业型之间的,教学的对象又是年龄较小的中学生,所以教科书仍是绝大部分教师教学的基本材料。课程标准将某些内容选择的权利交还给教师,是使教

学大纲类的指导性文件回归它的本来作用。而当有能力、有条件的教师使用课程标准赋予的课堂权利时,课堂教学的多样化才会成为可能。

教师权利的有限性

几年前,当计算机刚开始在课堂上应用时,有位很擅长“讲课”的老师反对要求教师一定使用计算机,他说,我就喜欢端着一个茶杯讲课,你不能剥夺我讲课的权利。

教师作为一个有自主意识和能力的人,在课堂上也应该有各种教学权利。这是我们前面讨论的主要内容。但因为教师教学工作的对象也是有一定主体意识和能力的中学生,教师在课堂上的权利就成为“有限”的。这一点与社会中其他任何行业一样,都只能拥有有限的权利。但我们这里讨论的“有限”,不是绝对有限,而是相对学生的“有限”。教师自己喜欢端着茶杯讲课,而不愿意把时间留给学生活动,或使用多媒体手段辅助教学,这种选择教学方法的权利似乎是正当的。但教师的职业性质决定教师不能只从自己的爱好和习惯出发考虑教学,而是要把学生发展的需要放在首位,在这个前提下,教师“讲”的权利就是相对的。如果这种“权利”与学生的需要冲突,教师必须放弃这种权利。

教师课堂上的权利受制于学生与教师在教学活动所处的位置。人们关于教学过程中的师生关系有不同看法。我们认为,对教学活动来说,教师与学生是这个活动的共同主体,缺一不可。二者从不同的方面共同促成教学活动的进展。教师与学生之间的关系则可以理解为主体间关系。从某种程度上看,二者共同构成的权利集合是一定的。因此,不论是教师还是学生,他们的权利都是有限的,都在某种程度上受制于对方。如果教师的权利过大,势必减少学生的权利;反之,如果学生的权利过大,也会造成教师权利的自然减少。在“教学中的意外”的讨论中,我们曾给出过一个假设的教学情境:由教师规定学习哪种动物或由学生选择学习哪种动物。从表面上看,前者是教师在行使选择的权利,这时学生的选择权就无法体现;后者是学生在行使选择权,教师的相应权利就没有了。但是,因为教师在总体上占有权利的优势,所以后者也可看做是教师行使了自己设计教学的权利,让学生看上去拥有更多的选择权。无论如何,教师课堂上行使权利不是随心所欲的。

教师权利的有限性还因为教师是学校组织中的一员,学校会因为某种考虑要求教师放弃某种权利。

北京一位优秀的青年教师要参加一个高水平的教学技能大赛。这

个大赛有个要求,必须有用传统方法书写板书的环节。这个教师其他方面都很好,就是粉笔字不太好看。平时,他都是使用计算机多媒体上课。他说,他完全可以使用计算机板书来弥补自己粉笔字上的弱点。

与此相反,深圳市翠园中学初中部的教学技能比赛,要求教师必须使用多媒体上课。在第一届比赛中,凡是使用计算机多媒体的教师,都会得到加分;第二届比赛则要求每个教师都必须使用多媒体,不论教学内容是否需要。

在这两个例子中,教师选择教学手段的权利都受到了一定的限制。这种限制不是来自学生,而是来自学校和其他教育管理部门。教师选择教学手段的权利之所以受到限制,是因为管理部门在行使自己权利时建立了隐性前提。

在第一种情况下,管理部门的隐性前提是:传统的板书是现代教师仍然不可缺少的教学手段,因而书写传统板书也仍然要作为教师的教学基本功之一。这种隐性前提不只是考虑地区设备条件的不平衡,而且还暗含着对可能发生的过分依赖现代技术的忧虑。一位台湾学者讲过这样一个故事。那天是一位研究生的毕业论文答辩日。按一般习惯,研究生都会使用计算机制作的幻灯演示文稿。刚要开始时,突然停电,研究生说,没关系,我可以使用投影仪。这个“笑话”揭示的是电子时代技术的影响已经深入某些人的“骨髓”。一旦失去这种技术的支持,这些人的工作和生活,甚至思维很可能处于混乱之中。教师如果也产生对技术的过分依赖,同样会对教学产生不利的影响。所以,作为具有导向的教学比赛还会对教师这方面的权利加以限制。

在第二种情况下,学校的隐性前提是:多媒体使用是一种文化的形成过程。教师只有用了多媒体,才能认识并深入了解多媒体在教学中的用处。所以教学比赛是通过某种“强制”手段,使更多的教师了解和认识多媒体技术的用处。学校的考虑是,在初期的使用时,多媒体运用的效果是第二位的;随着教师应用的增多,会把应用多媒体水平的评比放在第一位。至于有些课根本可以不使用多媒体,学校是清楚的。随着教师多媒体应用水平的提高,才更注重使用的效果。就像一个人学习使用电脑。开始时,学会打字就是会用电脑,后来学习使用PPT,使用电脑的水平就增加了一些。刚开始使用PPT,一个小时只能做出10幅幻灯片,教学时就用这10幅。以后制作20幅只需要半个小时,非常熟练时,就只需要10分钟了。到这个阶段,教师可能开始希望学习使用Authorware制作复杂的课件。从课堂教学应用来说,教师使用演

示文稿上课次数多了,自己就在转化,熟能生巧。这种转化不仅表现在技术水平的提高,还会表现出质的变化,教师就会开始思考如何使用技术更恰当,考虑哪些课使用,哪些课不必使用了。但这个过程的开始需要一定的“强制”性。

虽然我们无法确定要求教师必须使用粉笔板书是否一定能够避免对现代技术的过分依赖,也无法断定“强制”教师使用 PPT 是否一定能够达到多媒体使用上的质变,实例中教育管理部门限制教师某些本来应该具有权利的做法,还是以使教师最终拥有更大的自主权为目的的。教师拥有的知识和技能越多,在教学的海洋中越具有生存的本领,他们的选择权也会越大。

被尊重的权利

我们在问到教师认为自己有什么权利时,虽然得不到明确的回答,还是有教师犹犹豫豫地说出“被尊重的权利”。每一个人都应该受到尊重,教师也不例外。教师需要来自两个方面的尊重,一是学生,二是学校领导。我们看下面的案例^①:

上课前,教师把自己的教科书、笔记本、记分册等齐整地叠放在讲台正中,离开了教室。十多分钟后,那些东西已东一本西一册散乱在讲台上,很明显,有人翻阅过这些东西。

显然,是班里的学生动了教师的東西。没有经人允许就翻动教师的東西,是一种对教师不尊重的行为。事情不大,如果您是这位教师,您会如何处理这件事呢?

这位教师走进教室,注意到了这个现象,但没有马上做出反应。上课铃声响,学生起立,师生互相问好,教师让学生坐下。

这时教师问学生:“同学们,刚才下课时,是否有人翻看了我讲台上放着的书和笔记本?我很想知道你们来翻看的原因,能告诉我吗?”学生互相看看,像是思考着什么。接着陆续有学生举手,说出为什么翻看教师的東西。

有的学生说:“这篇课文中有好几个生词,我预习时圈了出来,但昨天忘记查词典了,我想老师书上肯定注释得很详细,所以拿来查抄了,后来他们也都学了的做法。”

有的学生说:“昨天预习时我有好几处地方弄不明白,很怕今天提

^① 引自潢里高级中学网站 <http://www.hlgz.net/anli/anli.htm>

问到我而出丑,我看到老师的备课本在讲台上,就上去看了。”

还有的学生说:“我们几个看的是记分册,查了一下前几次测验成绩,特别是看了班上几个好同学的,以便知道我们的差距。”

教师先肯定了学生很实在地谈了自己的想法,然后让学生考虑一下这种做法本身有没有错。学生们想想,都认为没有什么错。

教师开始引导学生:“对!这些想法不仅没错,而且应说是好学的表现;即使可能还有些学生是因好奇而翻了老师的东西,这想法也不能说是错的,因为好奇本就是求知的表现嘛。但是,你们在我不在场时且未征得我同意而上来翻看,这种行为对不对?为什么?”学生开始思考、议论,还发生了一些争论,有些学生举手想发表看法。

一个学生认为这种行为不对,因为这是对老师的不礼貌,是对老师的不尊重,看老师的资料必须征得老师的同意后方可。听了他的话,其他学生都点头表示同意。教师接着问:“假如翻看的不是老师的东西,而是你们中某个同学的,或者是你们很要好很大方的同学、熟人、朋友、亲人的,能不能未经对方同意而翻看呢?为什么?”学生又议论起来。有的说既然是要好的朋友,你的就是我的,何必分彼此,看看也无妨;有的说既然互相很熟,问了也不会不答应,何必多此一举而要先问一声呢?也有的说不先问一下而翻看人家的东西总觉得不大对劲。一时意见不一。

教师又加以引导:“假如你的东西,未经得你同意而被朋友、熟人等翻看了,你有何想法呢?”大多数学生似乎未加思考就一齐说“会觉得不怎么高兴”。

教师问:“为什么?”

一个学生回答:“我以前遇过这种情况。我的东西,特别是其中有些我暂时还不想公开的,被人随便翻看了,我心里总会老大不快活,我似乎觉得这是对我的不尊重。”其他学生也纷纷表示自己有同感。

教师总结到:“对!这就是人与人相处要懂得尊重对方的道理。”

案例中的问题产生于学生对教师的不尊重,而这种不尊重却以一种无意识的状态出现,即学生并不是故意不尊重教师,而是没有意识到自己行为的不妥。从这里我们看到,学生虽然已经上了高中,但基本的道德水准与年龄是不相称的。教师如果希望自己被学生尊重的话,首先要去教育学生懂得尊重别人。而要使学生懂得尊重别人,教师要先尊重学生,然后用设身处地的思考方式,引导学生认识到为什么要尊重别人。结果一件不大的事件,引出一段看上去有些复杂的教育过程。

教师在课堂上能否被学生尊重,取决于两大因素。第一个因素是学生的道德水准。如果学生不具备基本的道德水准,教师被尊重的权利就不容易得到保障。这并不是因为学生对某个教师有看法,而是他们还不懂得如何尊重别人。第二个因素是教师自己的所作所为是否值得学生尊重。

教师被尊重权利的被忽视还有其他表现。有一位特级教师在介绍自己的工作时说,有一次一个千里之外的教育局请他去讲课,但不告诉他讲什么,给谁讲。直到第二天要上课了,教育局才告诉他讲课的内容。这位教师讲述这件事情的目的是说明即使在那样的情况下,自己的课还是上得很出色,证明自己的方法是适当的。这种现象这些年并不少见,有些地区是用这种方式来“考察”被请来的教师是否真的优秀。而被请的教师也很高兴有这样的机会证明自己的优秀。然而这是一种对被请教师不尊重的做法。教师有权知道自己要给谁上课,讲什么内容,有权要求针对教学对象做适当的准备。但这一切都被“证明优秀”的外表掩盖了。

教师被尊重权利的弱化,有些地方源于学生道德水准的降低,有些地方则源于对教师控制权利的过于强化。

如同我们要求学生尊重教师首先教师要尊重学生一样,学校要求教师尊重学生,首先教师要受到学校的尊重。

第 5 篇

教师教学行为的学校背景

- 培养教师自我发展能力
- 个人学习与团队学习

大多数教师行为案例研究都漏掉了一个重要的背景。这个背景就是教师工作的学校。教师成长的基地是学校,教师课堂教学行为的变化也与所在学校背景息息相关。如果我们能够了解某所学校的建设情况,就可能比较好地理解这所学校教师的课堂教学行为。本书中使用的案例有不少来自深圳市翠园中学初中部,本篇使用的学校背景案例也主要来自这个学校。虽然这里的案例无法与前面具体教师的案例一一对应,但可以用来理解在教师课堂教学行为不断发生变化的同时,作为重要背景的学校管理方面的变化,以及这些变化对教师课堂教学行为产生的重要影响。

一、培养教师自我发展能力

自助式自主培训

翠园中学初中部 2002 年开始在全校开展“自助式自主培训”。这是学校在当前国内外一些教师培训方式基础上创造的一种新的校本培训形式。所谓“自助式自主”,就是指教师可以根据自己的实际情况和愿望,自主选择需要弥补(有知识缺陷)或需要发展(有实用前景)的专业内容,有意识、有计划地对自己进行培训。学校通过多种形式的教学活动,在教师中确立自主学习、自主发展的意识,使教师把自身的思想素质、业务素质的提高当作生存和发展的迫切需要,使自我学习、自我提高成为每一位教师的自觉行为,以此途径造就一批有师德、有水平、有声誉的名师。

所谓“自助式自主”包括以下三层含义:

1. 学校为教师的自我发展创造力所能及的环境,包括软环境和硬环境。
2. 教师根据自己的实际需要自主选择学习内容、合作对象、学习方式、汇报展示的手段。
3. 学校用良好的学习环境感染教师,不断刺激他们产生新的学习需要。

这种培训的最大特色就是教师自己主导培训过程,使整个过程成为“自我需要—自主进行—自我完善”的循环过程,直至自我培训成为教师的终身习惯和职业需要。

学校在考虑如何有效地实施校本培训时,研究了当时国内在教师

培训方面已经比较成熟的做法,例如,以脱产或业余方式组织教师进行业务进修;实施累积学分制的继续教育;考察调研;开展对青年教师的传、帮、带活动;对教师进行统一的业务考核;开展各学科教学能力竞赛,促使教师钻研教学业务等等。上海市教育行政部门还对教师进行了5年一轮的职务培训,使教师的业务知识和能力能适应教师的发展和时代前进的需要。

从国外的经验看,教师培训的主要特点概括起来有:(1) 培训时间的安排有长有短,可以在职进修,也可以脱产或半脱产,以照顾教师的实际情况;(2) 培训方法多样,有面授、远距离教学、实验研究、小组探讨、个人专题研究、集体参观旅行、调查访问、新教学方法的示范交流、考察观摩、讲座等,不一而足。这些培训方法灵活多样,归根到底,是为了方便教师培训,适应社会变化,提高进修效率,及时而又充分地满足各级教师的进修需要。

虽然上述国内外的教师培训方法都有它们的长处,但有一个共同的弊端,就是多采用强制性的办法,教师缺乏自主性和自愿性,使培训的实际效果达不到理想状态。但值得借鉴的是我国台湾省的教师培训。近年来,台湾中小学教师的培训工作发展非常快,教师踊跃参加。他们的培训把教师个人的自主自愿和外部刺激结合起来。台湾“新教师法”规定,教师在职培训是权利,也是义务。教师在职期间要参加与本职工作和专业发展有关的进修培训,如:研习、考察、进修学分、拿学位、从事研究、撰写著作等。中小学教师在职培训的具体要求,根据1996年台湾地区颁布的“高级中等以下学校及幼儿园教师在职培训办法”规定:教师在职期间每一学年须至少进修18小时或1学分,或5年内累积90小时或5学分。根据《教师培训研究奖励办法》,台湾地区对参加培训的教师提供了奖励,教师在职培训享有带职带薪或留职停薪的保障:其一,依规定补助进修、研究费用;其二,依规定向机关或团体申请补助;其三,晋级加薪;其四,协助培训的成果出版、发表或推广;其五,作为聘任的参考;其六,作为选拔校长、主任的资格评选条件之一;其七,获得奖金、奖章及表彰等。由于有这些措施保证,台湾地区的教师培训工作进行得如火如荼。

学校受到台湾地区成功做法的启示,认为教师的在职培训工作,要在充分尊重教师自主性的基础上,首先调动教师们的学习积极性、创造性,辅之以外在刺激,才能取得实实在在的效果。

产生自助式自主培训想法的另外两个背景分别是新时期课程改革

的要求和翠园中学初中部发展的需要。课程改革倡导“自主、合作、探究”的学习方式,为此,课堂教学要尝试建立三个机制:自主学习的激励机制;自主学习的合作机制;自主学习的操作机制。而这些想法的实现必须以有效的教师培训制度做基础。

翠园中学初中部经过多年不懈的努力,当时已经走上了快速发展的轨道。为了课程改革的有效实施,实现学校的跨越式发展,把学校建成一所示范性学校,学校提出了“创名校,出名师,育名才”的办学目标。而能否“创名校”、“育名才”,关键在于能否“出名师”。因此,建立一支高素质的教师队伍,培养一批“名师”,是摆在学校领导面前的首要任务。

“自助式自主培训”就是在这些背景下形成的。培训启动后,学校通过多种形式的教学活动,在教师中确立自主学习、自主发展的意识,使广大教师把自身的思想素质、业务素质的提高当作生存和发展的迫切需要,使自我学习、自我提高成为每一位教师的自觉行为,使每一位教师都能多角度、全方位地提高自身素质,从而造就一批有师德、有水平、有声誉的学科带头人和中青年骨干教师,使学校的教育教学质量跃上新的台阶。

教师自助式自主培训的实施包含四大支柱:

第一是录像反思。录像反思是学校利用现代信息技术条件,将教师经过自主努力并自我确认是“优质课”的课例进行录像,并作为礼物在适当的时候馈赠给教师。通过教学录像,勾勒出教师成长的动态轨迹,提供给教师作“自我分析”的素材,形成自我反思的意识,并通过自我分析、自我反省的过程,产生自主学习、自我提高的需要,激发自主发展的内能,形成“录像—反思—学习—提高”的自助、自主学习平台。只要是教师本人认可的教学闪光点,教师随时可以向学校有关部门申请录像。录制的内容可以是一节完整的课,也可以是一个教学片断,由教师本人决定。

第二是互助学习。本着学高为师、“三人行,必有我师”的精神,将以往的单一“导师制”衍生为“互助互动”式,只要知识水平高、业务能力强的人,都可以成为“导师”,有利于强化教师个体“自助式自主学习”的机制。教师首先在科组内根据自己的情况,自主选择传、帮、带的“导师”。在具体的时间段内确定突破的方向,制定自主学习的内容,鼓励教师争当“名师”或“导师”,积极展示自己的才华,在展示中指导,在指导中学习,达到相互借鉴、相互提高的目的,从而形成一群名、特、优

教师。

第三是科研提质。要培养有创新精神的人首先要成为能创新的人。教师要参与教学改革和科学研究,就必须先自主学习相关的理论知识,掌握信息时代教育研究的基本技能,积累教学过程中第一手素材,学会发现、分析、解决问题的能力。达到“参与课题→申请课题→自定课题”的目的。科研活动在学校的广泛开展是锻炼教师,促进发展,形成一支过硬队伍的必要条件。学校努力使课题研究成为学校发展新的增长点,要求科科有课题,人人在科研。课题不求大而虚,只求小而实。让每个教师可以揭开科研的神秘面纱,积极主动参与教改科研。从发现问题开始,学会解决问题,先参与有关课题的研究,学习进行课题研究的方法和程序;逐步达到能申请课题,自行研究;最后自己确立课题,独立研究。学校进行相关的培训,引导教师自主学习,逐步规范。

第四是示范辐射。为造就一批师德高尚、业务精湛、教改科研能力强的名师队伍,发挥优秀教师的示范作用显得尤为重要。名师的展示过程也是教师间互相学习的过程,树立先进典型范例,还可以促进其他教师的自我提高和自主学习。利用本校学科带头人及中青年骨干教师的积极示范作用,可实现有效的“辐射”。具体实施时不同学科不同要求,同一学科内可以展示不同内容。名优教师可以示范,普通教师也可以“示范”,优秀教师在示范中传、帮、带,普通教师在“示范”中接受“敲打”,产生良性互动,形成一个个“辐射源”,并且在公开示范前,对课的研究、准备予以重视,强调过程,不过多纠缠结果,目的在提高。

学校认为,提高教师素质最根本的方法是要提高教师自我发展的主观能动性。学校研究教师的自主培训模式和课程体系,就是为教师的自主培训学习提供操作平台。学校将在自助式自主培训比较成熟时,将其纳入学校管理系统,形成一套完整的制度,并长期实施。在实验阶段,这种培训也作为学校教学工作的长期重点,由校长主抓,教务处、教科室牵头组织,各学科组长和备课组长具体负责,各年级组长积极配合,所有行政人员参加听课、评课、评比。

“自助式自主培训”定位在教师自己主导自己的培训,这一点有着重要意义。教师培训是广义教师教育的一个方面。不论哪种形式,教师教育机构能给予教师的帮助不论在时间上还是在数量上都是有限的,因此,我们把教师教育的目标定位在帮助教师在以后的教学职业生涯中“自立”和“持续发展”更具有现实意义。自己主导培训过程给

予教师的不仅仅是机会,同时也是一种挑战。这种挑战来自于教师对自身发展需要的了解和定位。我们关注的是教师是否能够比较容易地确定自己到底需要哪方面的进修或技术,如果教师无法认清自己的需求所在,一切机会都只能“擦肩而过”。可能有人对此感到不解,难道还有人不知道自己需要什么样的进修课程吗?这种现象是存在的。有一次我们和另外一所学校的教师座谈,问他们:如果给你们机会,给你们经费出去进修,你们最想学什么。参加座谈的都是优秀教师,他们对课改特别投入,谈出来的理念很到位,课也上得不错。但他们听到这个问题时,觉得很突然,没有什么思想准备,有个教师想了想说,希望学学计算机,想学做软件,别的就说不上来了。所以,怎样让教师能对自己的现状有个比较准确的判断,是学校进行自助式自主培训的先决条件。对一些教师来说,他们首先需要的是有助于自身学习能力形成的课程。这种课程可以帮助教师学会反思教学实践中的问题,从中找出自己的状态与教学需求之间的相适程度,同时学会把遇到的种种问题归纳为学习的需求。

在明确自己的学习需求后,面对的第二个问题就是:“我会选择自己需要的课程吗?”学习是要花费时间、金钱和精力的。选择在各方面都最适宜自己的课程,是追求学习效率的表现,也是个人选择能力的表现。这种选择能力也是需要培养的。^① 教师自身学习能力的培养既是自助式自主学习的前提,又是这种培训方式的目的之一,二者是相互促进,螺旋式上升发展的。

校园里的“名师杯”

“名师杯”教学能力大赛是“自助式自主培训”的一个内容。从2001年开始,翠园中学初中部每年11至12月份举办一次。学校规定凡45岁以下的教师必须参加。每位参赛者自主选择自己最擅长的项目——或上一节公开课,或展示自己的科研成果(课题或论文)。学校组织评审委员会给每位参赛者打分,评出获奖等级,学校对获奖者给予表彰和奖励,对其中特别优秀者在“教学开放日”中代表学校向社会展示本校的教学水平。100多位一线教师利用“名师杯”比赛的机会,探索学生自主学习的教学新模式。每次比赛过程大约需要8周的时间。在这段时间里,学校天天都有公开课,不仅有效地提高了教师教学水

^① 林培英. 优化教师教育,开发教学资源. 地理教育,2002(3)

平,同时也让学生们受益匪浅,课堂真正成为学习和教研的场所。三届“名师杯”比赛后,有教师提出,比赛不必集中在某个时段,应该每天都可以在录像。教师的建议被学校采纳,现在“名师杯”开始变成常态的活动。本书中来自翠园中学初中部的教学素材,几乎全部取材于“名师杯”的比赛成果。

年年举行录像课比赛,实际上带有“强迫性”。这种做法对教师来说会不会是一种负担呢?我们曾经深入探讨过这个问题,认为可以从以下几方面看待它的意义。

首先,学校师资队伍的建设,不可能一下子就把教师的素质提得很高。学校追求的主要是一种状态,一种使教师总是处于发展和提高中的状态。要做到这一点,开始时可以通过公开课的方式进行。公开课的方式对教师的压力相对较大,适当的外部压力对教师的成长是有好处的。人要提高自己,除了内驱力外,还需要一定的外部因素和外部环境。这种外部因素和环境开始时可能是以“强制性”、“行政性”的外表出现的,这就是外力。这种外力的使用可以用让一个轮子滚动比喻。轮子开始是静止的,人先加个外力,推它一下,轮子就开始滚动。再推它一下,轮子会滚动得更快。等到轮子滚动起来后,不用人推,自己就会利用惯性继续滚动。公开课的形式正是学校为教师加的初始外力,希望教师通过“名师杯”的比赛,逐渐形成一种不断改进自己教学的习惯。良好的教学和研究习惯会逐渐形成某种校园文化,最终会转化为教师比较稳定的内在价值观。

第二,公开课对教师的促进是通过展现教师最好的一面来提高教师教学水平的。人们总认为公开课“做”课的成分太多。课虽然上得精彩,但为此花费的时间和精力是平时上课无法做到的。这确实是实际情况,但我们可以换个角度考虑这个问题。公开课的精彩是教师动员了自己的全部潜能做出的,是他最佳状态的反映,他为此做了大量充足的准备,这个过程无疑就是一个学习、提高的过程。此外,公开课的成功说明了教师具有的潜质,看到自己可以达到的高度,教师本人也可以增强自信。

第三,录像这种形式的好处是长远的。教师从被迫拍到愿意拍,再到常态拍,实际是记录了自己的成长过程,正如学生需要成长记录袋一样,录像课也是教师教学的成长记录“袋”。若干年后,再回头看自己的教学成长经历,教师会发现已为自己将教学经验提升为教学理论积累了无法替代的素材。

二、个人学习与团队学习

科组基金

科组基金是翠园中学初中部为鼓励教师外出学习建立的。所谓科组基金,是由学校为每个科组建立一个基金,专门用于科组里的教师外出学习使用。基金由科组教师共同管理。教师需要外出参加学术会议或其他学术活动,可以向科组和学校提出申请,如果申请的活动确实有意义,教师可以获得参加会议的费用。如果教师在外获得奖励,学校将按比例奖励这个科组,使科组基金成为可以“增值”的,而这个“增值”反映了科组基金的使用效果。

翠园中学初中部独创的这种做法,是由教师外出学习交流中出现的問題引出的。教师外出学习,本是件好事,但由于学习费用、时间不同,产生了许多教师对出外的攀比,不少人不是比学到多少东西,而是比跑得远近和费用高低。更重要的是有些教师把外出学习看成是被迫的,因此学习积极性欠佳。此外,过去的外出学习,多是个人学习,很少有科组集体的意义。为了改变这种被动攀比的现状,翠园中学初中部提出了建立科组基金的做法。

科组基金的效能表现在以下三个方面:

第一,鼓励教师根据自己专业发展的需要,积极外出学习,包括参加各种学术会议、参观和短期学习。

第二,作为教师自主管理的一个方面。科组基金由学科组自己管理,自己使用,因而调动了教师充分发挥基金使用效率的积极性和责任感。这两点是科组基金建立的初衷。

第三,鼓励教师“学有所成”。这是在科组基金制度实施过程中增加的功能。基金数量的增加,代表着学科组业绩的增加,并记载着各位教师为本科组创造“价值”的多少。这种做法,既奖励了通过外出学习活动获得效益的教师个人,也鼓励了科组内部的团结合作。

第一个受益的科组是英语组。他们使用科组基金自主策划组织了“英语科组香港学习交流”活动。原来这样的活动都是由学校组织,教师只需要跟着去就是了,没有更多的机会发挥自己的主动性。这次活动由科组自发组织安排。科组教师一起策划了全部过程,从选择学校到住宿、路程安排,从听课、讨论到娱乐、总结,都有详细要求。由于教

教师们意识到使用“自己的基金”活动,不但各环节都要精打细算,而且机会难得,原定一上午每人听课一节,大多数教师都听了两节,个别还听了三节,他们觉得听课越多,就越“合算”,感觉是“赚了”。这就是利用科组基金去推动教师自主学习的一个侧面。同时由于该活动由科组自发组织,从而强化了所有科组成员的责任感,大家更讲究合作、协作,积极配合,增强了团队的凝聚力。科组基金,不仅为教师提供了学习的物质基础,而且推动教师自主学习的意识增强,更增强了集体荣誉感和凝聚力。

科组基金的建立似乎与团队学习没有什么关系,但仔细分析,基金的建立正是鼓励教师以“团队”的形式共同开展学习活动,并鼓励“团队”中的每位教师为自己所在“团队”的可持续发展做贡献。科组基金也是翠园中学初中部实施“自助式自主培训”的具体措施之一。

团队学习是指以团队的方式学习。团队的规模可大可小。一个学校是一个团队,一个年级组是一个团队,一个科组也是一个团队。学校教师以团队的形式学习,促使教师主动地、自发地去研究、解决教育教学问题,是使课程改革真正落在实处的上佳途径。学校先天就是学习的场所,具有构建学习型组织的得天独厚的条件,唯有使从事教育工作的教师,本着学然后知困,以教学相长的精神,运用学习型组织的方式改变自己,才能促进教师队伍可持续发展。

翠园中学初中部学校团队学习方式的产生,源于对现有的学校和教师状况的分析。普通学校长期处在课程多年不变、教学要求划一、教学方式单调、较保守、封闭或半封闭、缺少变化的环境中,除了年年更替的学生外,教师、教学气氛、心态、教学研究等多是静态迹象,教师容易对改变现状的学习产生乏力感和倦怠。这一切都不利于教师积极性和创造性的发挥,也不利于增强教师的主体意识和责任感。不少学校的教师队伍处在一种超稳定状态下,缺乏一定的危机感和足够的学习内在压力。教师往往有一种自闭的思考模式,即常以为学校教学已经相当忙碌,又有许多学生行为问题要处理,哪有时间和精力参加学习,于是就出现了下列问题,例如:如何兼顾工作与家庭?如何面对理想与现实的冲突?如何做自己想做的事?如何在忙碌中还能拥有充分的学习时间?如何解除压力?如何保持知识和观念常新?

传统的教师队伍建设,主要是通过教育行政部门和学校制定各种制度、要求,重在行政命令式的教学计划和划一的教师进修,教师在此外来作用的制约下,往往是以完成任务的“要我学”心态参加学习活动,

缺乏主动积极的“我要学”态度。特别是教师缺乏交流的学习方式,容易造成无力感而拒绝学习,进而无法改变心智模式,形成狭隘的视野,使教师的创新能力大为减弱。即使有些教师凭着顽强的毅力努力学习,取得了短暂的成功,大部分人还是抵不住大环境的影响,学习积极性不高。只有极少数成功的教师,是无法满足教育对提高整体教师队伍素质的需要的。因此,要建立一支具有自身可持续发展优势的教师队伍,就必须朝着具有团队学习和终身学习理念,具备共同远景和系统思考及自我超越能力的学习型组织方向迈进,这是教师队伍建设适应以创新为核心的素质教育,以及人类迈向学习社会的必由之路。

在形成团队学习的同时需要鼓励教师个人的学习。有效的团队学习,始于组织内个人的主动学习。没有组织内愿意学习的个人,就无法形成学习型组织。激活个人学习的积极性,是学习型组织成长的开始,只有个人愿意学习,再慢慢扩大到小组的活动,然后形成小组间的学习,最后组织间自然弥漫着一股学习的风气。学习之风扩散后,组织成员会把自己所学知识、技能或态度自觉运用于工作中,并且会发现通过如此共同学习的方式,他们可以把事情做得更好,更有创意。

为了鼓励教师切实有效的学习,必须建立若干机制。例如,科组基金就是这样性质的制度。为教师设立专门用于学习的基金,需要学校有所投入。我们发现有些学校,花了大量的资金去扩充硬件,每年用于教师业务学习提高的费用和时间却很少,对教师人力资源的开发严重不足,教师在长期过度“放电”中,衰减成为“贫矿”。因此,要树立资助教师的学习是一种投资的理念,资助教师外出学习、进修和上网资讯等各种学习活动。再如,制定教改责任豁免政策。学校教职工在试行各项教育改革实验计划期间,可以享受许多必要的政策性倾斜和优惠,甚至不受年终考核的约束,以保护教改教师的积极性和创造性。以往教师不愿试行改善教学效果的改革举措,就是因为我们缺乏相应的激励机制,致使有志于改革的教师要付出多倍于其他人的精力,还要承担试验风险,这必然会扼杀教师改革的积极性和热情。因此,我们应该为勇于探索的教师提供一个宽松、支持、民主、激励的环境和机制,带动所有教师参与学习、改革、行动、提高,逐步形成学习型组织,形成教师主动发展、可持续发展的优良环境。为此,学校领导要率先做一个学习者、改革的带头人和有效机制的决策者。

“十字备课”

翠园中学初中部以往的备课形式与大部分学校一样,采用学科组备课的方式,即同一学科的教师在一起研讨学科教学中的问题。但是后来发现,由于班级学生数量多,科任教师兼教班级多,一般都是上课来下课走,对学生学习的管理往往不容易到位。特别是语文、英语、数学教师,批改作业的量很大,更没时间与学生谈心交流,尤其没有时间进行思想教育,只是在与学生发生冲突后,才不得不做一些工作。这是中学德育教育中一种非常普遍的现象。多数科任教师都在潜意识里认为,思想品德教育,包括遵守课堂纪律、养成良好的学习习惯等是班主任的事,只有他们才有责任。这种潜意识导致下列现象的出现:一方面,科任教师习惯将课堂上出现的问题推到班主任身上,由班主任找学生做思想工作;另一方面,对同一个班级来说,因为每个科任教师都可能有自己一套处理学习问题的方法和要求,结果就容易造成加重学生的负担,或者因某些冲突使学生无所适从的效果。这里,学校面对的是一个如何推动全员育人的问题。如何才能做到每个教师都能对学生的全面发展负责?如何使每个教师的课堂教学行为是有实效的?翠园中学初中部分析了原有备课方式存在的问题。同年级同学科教师在一起的学科备课组,主要任务是分析教材、研究教法,备课重在备“教”,很少或者说无法备“学”,因为大家所教学生不同。就同一班级来说,每个任课教师因缺少与其他任课教师的沟通,对这个班学生学习状况的认识也容易是零散的、片面的。学校又分析了本校的教师现状。学校拥有三个年级42个班级,同一年级多达15个班,同年级、同学科教师的数量较多,这种情况特别有利于教师的横向交流。学校领导利用这个优势,在保留学科组备课的前提下,建立起了班级备课制度。所谓班级备课就是由班主任把该班的所有科任教师组织起来,共同研究班里学生的学习情况,有针对性地备课。这一做法有两大好处:一是可以更好地针对学生的实际情况研究教学措施。由于贴近学生实际,这些措施的效果往往较好,容易被学生接受。二是班级备课主要是分析学生学习习惯等非智力因素,可以有效地推动教师全员育人,促使所有任课教师共同关心学生的品德修养教育。

初三有过这样一次班级备课的经历。这是个从初一、初二到初三一直都有较多问题的班。由于课堂上经常出现这样那样的问题,班主任和不少科组教师都烦恼不已。校长参加他们的班级备课时发现,教

师坐在一起只是在不断地抱怨学生,只有数学教师认为该班课堂秩序良好。这是怎么回事呢?原来这个教师有他自己的管理方法。首先,他从学生的需要出发,在课堂上不断调整自己的教学进程,尽量解决学生学习中出现的问题,而不是机械地完成教学计划,计划的东西讲不完也没关系。二是这个教师让自己成为学生的朋友,注意和学生交流,学生有什么话都愿意和他说。第三,这个教师长期以来每天中午都坚持到教室对学生进行个别辅导,从学生的个别困难出发帮助他们。这些方法使教师更亲近学生,调动了学生学习的积极性,结果就连那些听不懂课的学生,也为了这个教师从不在课上捣乱,使这个班的数学课上就有了良好的教学秩序。数学教师的话启发了其他教师,使他们对后进生有了更全面的认识。教师们反思了自己的教学,改变了一些做法,例如争取对后进生进行个别辅导,让他们逐渐提高。最后这个班在中考中,成绩进步显著。

在另一次班级备课会上,校长发现,数学教师谈的比较多的是女同学的学习问题,语文教师谈的大都是男同学的问题。这就看出了不同性别学生在理性思维或兴趣方面的差异性。后来他们就采取了“分类指导”、“分层指导”、“分步指导”等有针对性的解决方法。对学生的这种差异,在单纯学科组备课时是不容易看得清楚的。但因为实施了班级备课,各科教师在一起研讨,大到文、理科,小到数、理、化等不同学科,学生性别的差异就看得很清楚。这种对一个班存在问题的共识,是在班级备课中才能形成的。

在一个优质班的班级备课会上,校长通过教师的交谈发现最近这个班的学生学习出现了一些问题,各科教师都觉得一些学习成绩好的学生思想压力很大,原因可能是临近中考出现的焦虑心理。一位教师说,她发现有的学生上课不容易集中精力;另一位教师说,也觉得为什么这么好的学生作业做不完;语文教师也反映,最近学生作文水平下降很大;数学教师说,这个学生现在解题不像过去那么有“灵气”。结果,教师们你一言,我一语,就勾画出这个班级中学生开始出现的躁动心理,说明这批优秀生已经紧张得有些过度,影响了学习质量。大家就在一起研究如何针对学生的这种状态进行教学,觉得现在应该放缓一些,例如,减少作业量,少提要求等,以减轻学生的心理压力。在做了适当调整后,这批学生的不良状态有了很大的转变。实践表明,只有通过这种班级备课和各科教师的综合,教师才能发现一个班里学生存在哪些共同的、带有倾向性的问题。根据班级学生的综合状况随时调整,正是

班级备课的作用所在。而这些在只有学科备课的情况下很难做到。

班级备课的出现对改善课堂教学有了明显的作用。学校把这种学科集体备课与班级科组集体备课相结合的方式,称之为“十字备课”。目前在翠园中学初中部,“十字备课”不仅成为一种制度,而且逐渐成为一种习惯。任何一个班,一旦出现问题,全体任课教师就会自觉采取班级备课方式,寻求解决问题的途径。

本节中第一个案例“科组基金”可以看做是组织学习的一种方式,但是,组织学习是否就是学习型组织?或者说,是否组织内每个人都在学习就是学习型组织?

组织内每一个人都在学习,并不一定就能使组织迈向学习型组织。个人学习不等于组织学习,这就是为什么在学校里教师进修制度实行多年,学校仍然很难被视为学习型组织的原因。在职进修固然是使教师队伍迈向学习型组织的途径之一,然而在职进修方式的学习却未必是学习型组织的学习。因为只有当教师的个别学习,通过互动形成群体的有效学习时才是学习型组织学习。群体的有效学习应是以改变群体的行为为特征的。而行为的改变又是以发现问题、理解问题为前提的。如图5-1所示,在教师个体自主学习、自我发展的需求下,在民主开放的环境中,教师间相互合作、互动、质疑,共同制定计划,互相观察讨论,形成合作学习、合作教学,针对问题的行动研究。这才是一个有效的团队学习过程。在这个过程中,团队学习的共同成果反馈到教师个体,从而改变、修正教师行为,构成教师专业可持续发展的环路。如此形成的教师间协作教学与学习的氛围,可以改变教师进修长期滞留在个体学习为主,知识传授为主,缺乏学习的转化、反馈、修正等几个重要过程的现象,从而实现真正意义上的组织学习。

第二个案例“十字备课”可以看做是具有学习型组织特征的教师学习形式。从表面上看,“十字备课”只是不同学科教师共同解决学生学习问题的一种有效方式。这里我们把它看做是一种教师团队学习与个人学习结合的方式,是因为它体现了真正的学习型组织的核心——解决问题。“十字备课”方式的背后潜在着以下认识:首先,“十字备课”的目标是有效地改变班级课堂教师的教学行为,进而提高课堂教学的效率。其次,备课组的备课活动是“学习”的过程。这里的“学习”不是我们一般理解的学习,不只是创造知识、获取知识,更重要的是强调知行合一,注重通过将知识转化为行为而产生改变,也就是说备课组的学习

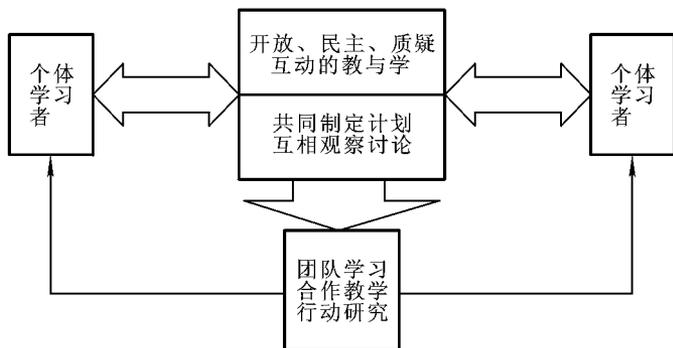


图 5-1 学习型组织学习的个体与群体关系图

结果必须变成组里所有教师的行为。同时,班级备课改变的不仅是班级的学生,也是所有教师的学习过程。在这个“改变”的过程中,教师一方面利用了自己和其他人已有的知识和经验解决问题,另一方面也是在提高自己,获得有关班级管理的新认识和有效解决学生学习问题的新能力。特别是在“十字备课”活动中,教师教学行为的改变是各科教师相互影响的结果,这也是一种教师个人学习与团队合作学习的形式。最后,备课组的“学习”是一种具有可持续性的学习、转化和改变。教师不断发现新问题,不断进行团队学习,不断改变教学行为。这三点正是学习型组织学习过程的三个要素,核心概念为“改变”;组织成员的学习结果必须变成组织的行为;组织讲求持续的学习、转化和改变。其中,改变、转化和持续学习是学习型组织的核心要素(图 5-2)。

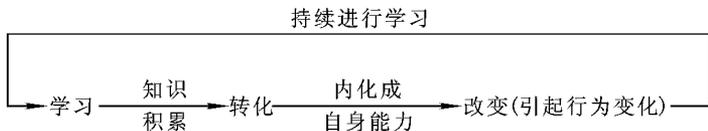


图 5-2 学习型组织的学习过程示意图

我们把“十字备课”看做是一个教师学习的组织形式比单纯看做是一个工作组织形式,更能反映学校作为一个学习组织的意义。同时,这样理解一个教师团队的学习,其意义远远超出仅限于获取知识概念上的学习。

就一个学校来说,力行团队学习,就是为教师不断改善课堂教学行为创造良好的条件。要做到这一点,需要在学校建立合作学习、合作教学的机制。教师要从团队学习中,去思考问题,讨论问题,凝聚共识。

“十字备课”只是这种团队学习的一个具体例子。学校还可以为教师提供更多的合作学习的机会。例如,教师组成学习小组的方式,以校为本,可以针对一个教育热点问题开展讨论,达成共识;教师在小组中就可以一篇论文、文章、一本书,共同讨论,并和自己的教学实际联系起来,使教师在长期合作学习中,养成互动的学习习惯。再如,建立合作教学的共识与习惯。教师可以成立各种形式的合作教学小组,共同研究,讨论某一特定教学模式、技巧或问题,熟悉掌握新模式的知识基础。然后,由小组中的首席教师先上示范课,其他成员领悟教学要领,也可以把此堂课拍成录像,课后,由示范者解说,学习者发问、讨论、反馈。再后,小组成员进行尝试试讲,交流学习体会。最后,小组成员在各自的教学班用该教学模式教学,并拍摄成录像,作为自己对照比较和小组成员间相互交流的资料。这一“形成性”、“发展性”的合作教学方式,对教师教学水平的提高会有很大的作用,同时也促进了教师间学习、交流氛围的形成。

教师参加学习型组织的最大阻力,是教师本身的恐惧、畏缩,且教师间的互相交流机会相当有限。由于教师局限在教室之中,与校内外同行交往甚少,合作教学、学习的机会就更少。这种现象的长期存在,使教师普遍习惯于独立操作,而疏于同别人合作,因此要推进教师合作教学,把他们带入学习型组织的文化环境中,需要制订切实可行的方案,并逐步推进。

最后,我们以翠园中学初中部部分毕业生与记者的谈话结束我们对教师教学行为产生的学校背景的讨论。从这些学生的话语中,可以看到教师行为和学校文化环境对学生发展产生的积极影响,也是翠园中学初中部“尽可能地满足每一个人的合理需求,尽力创造适合每一个人的成长环境”办学思想实际效果的反映。

记:祝贺你中考取得了好成绩!

陈:谢谢。这个成绩对于我来说,的确是个惊喜。

记:为什么这么说?

陈:因为我在小学时成绩不好,爸爸甚至说我读书没有什么指望了。小学毕业时,我有幸在翠园初中部的招生片区内,全校的毕业生除了少数被市里重点中学选拔走了外,其余的都上了这所学校。我们班主任老师特别负责。她没有因为我们班有些同学成绩差就歧视我们,而是一视同仁……

记:说说你难忘的事情。

陈：我的日记有记载，仅仅在初三的一学年中，老师找我单独谈话有36次！有几次月考，我考得很糟，就自暴自弃，一回家就玩电脑，连作业也不认真做。老师知道了我的情况，放学了就跟我长谈，她还发动其他的科任老师跟我谈话，一连几天如此，直到我彻底认识到了错误。她还跟我爸爸谈话，告诉我的情况，要我爸爸控制我上网的时间。我很感动，最后半年拼命学习，终于取得了好成绩……

记：你中考考了多少分？

李：请不要问我的分数……这不值得说。

记：那咱们先谈谈别的值得说的吧。

李：我小小年纪，就体会到了“大难不死，必有后福”的含义。去年11月的一个夜晚，我的脑血管突然破裂，不省人事。父亲把我送到人民医院，医生说再晚来一点就保不住命了。我在医院住了两个多月。这期间，班上的同学都纷纷来看望我，安慰我。特别让我感动的是，老师们也都来看我，鼓励我跟病魔做斗争。老师们都给我写了留言，我一辈子都不会忘记这些话……

记：写的什么话？

李：我背给你听。吴老师说：“你一直是老师的好助手，老师和同学们都喜欢你。相信你能够跟以往一样，凭你坚强的意志战胜人生道路上的一切困难！”唐老师说：“……教室里暂时消失了你可爱的身影。老师盼望你早日回来，回到这个温暖的大家庭！”……

李：是的，我掉了2个多月的课，但是在老师和同学们的鼓励、帮助下，我很快赶了上来。像数学唐老师，语文李老师，物理邓老师，就不计报酬地给我单独辅导了好多次。有一件事我觉得值得说说。我喜欢提问题，而且问题很多。一下课，我就拿着书，在走廊转，碰到老师就问。很多时候，不是我们班的任课老师，我遇到了，也问。别的班的老师不认识我，但无一例外地都仔细给我解答，并没有因为我不是他的学生而推诿。像一班的英语老师刘老师，被我问多了，终于知道了我的姓名，以后看到我，怕我窘，还总是主动地笑着问：“有问题吗？”

刘：但我很满足，也很骄傲，为我曾经是翠园初中的学生而骄傲。

记：此话怎讲？

刘：你不知道，我进校时成绩很差，主要是小学没用心。所以我很自卑，连话也很少说，什么活动也不想参加。有一次读书月演讲，同学

们推荐我参加,我不同意,怕丢人。老师找我谈话,让我去,我还是不想去。老师说:“你知道老师最欣赏什么样的学生吗?不是成绩好的,而是积极向上的学生。”听到这话,我咬咬牙,参加了演讲比赛。虽然我没有拿到一等奖,但我永远记得校长给我颁奖时对我说的一句话:“真是好样的!”还有几次全校大会,校长说过这样的话:同学们,你们每一个人都是翠园初中的唯一,都是最棒的!母校永远以你们为骄傲!从此,我对自己越来越有信心,各种文体活动我都主动参加,也得了不少奖。

记:考完了,该轻松一下了。

廖:是呀,可是……

记:什么?

廖:爸爸妈妈还是不停地唠叨,说不能玩野了,3年后还要高考呢。

记:你父母想得也太远了!

廖:我在小学时特别爱玩,爱恶作剧。但到翠园初中后,性格改变了不少。

记:哦?是什么力量让你改变的?

廖:你看我们翠园美吗?

记:美丽极了。

廖:那么多的花草树木,有没有攀折、践踏的痕迹?

记:没有。

廖:校园有没有一点纸片、垃圾?

记:没有见到。

廖:这就是翠园初中的力量,是翠园初中让我改变的。你别以为我们的老师很严厉,整天看着我们。其实不是,我们是自己管自己。

记:说详细点。

廖:我们每个年级都有级委会,级委会由几个老师和大多数学生干部组成。他们管辖各班班委会。平时级委会成员发现违纪现象,立即告诉班委会,并扣除该班当月德育考核分数。我们这叫自我管理,很有效的。有许多事情老师还不知道,我们的学生干部处理完毕,向老师汇报就行了。

廖:还有,我们的校园这样美丽,同学们在这样的环境中,难道还会自觉约束自己的言行?

参考文献

- 1 [加]马克斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学. 宋广文等译. 李树英校. 北京:教育科学出版社,2003
- 2 郑金洲. 基于新课程的课堂教学案例. 福州:福建教育出版社,2003
- 3 林培英,陈澄. 初中地理新课程案例与评析. 北京:高等教育出版社,2003
- 4 傅道春. 新课程中教师行为的变化. 北京:首都师范大学出版社,2002
- 5 [美]阿瑟·W·库姆斯等. 学校领导新概念——以人为本的挑战. 罗德荣,黄爱萍等译. 北京:中国宇航出版社,2002
- 6 [英]尼尔 A S. 夏山学校. 周德译. 北京:京华出版社,2002
- 7 [美]Stephen D. Brookfield 等. 讨论式教学法. 罗静等译. 北京:中国轻工业出版社,2002
- 8 [加]马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴. 李树英译. 北京:教育科学出版社,2001
- 9 赫尔雷格尔 D,斯洛克姆 J W,伍德曼 R W. 组织行为学 上册. 第九版. 上海:华东师范大学出版社,2001
- 10 赫尔雷格尔 D,斯洛克姆 J W,伍德曼 R W. 组织行为学 下册. 第九版. 上海:华东师范大学出版社,2001
- 11 罗伯特·G·欧文斯. 教育组织行为学. 第七版. 窦卫霖等译. 袁振国审校. 上海:华东师范大学出版社,2001
- 12 叶澜,白益民等. 教师角色与教师发展新探. 北京:教育科学出版社,2001
- 13 郑金洲. 案例教学指南. 上海:华东师范大学出版社,2000
- 14 施良方,崔允灏. 教学理论:课堂教学的原理、策略与研究. 上海:华东师

范大学出版社,1999

15 [美]彼得·圣吉. 第五项修炼——学习型组织的艺术与务实. 郭进隆译. 杨硕英审校. 上海:上海三联书店,1998

16 吴康宁. 教育社会学. 北京:人民教育出版社,1998

17 袁贵仁. 马克思的人学思想. 北京:北京师范大学出版社,1996

18 戴本博. 外国教育史 上. 北京:人民教育出版社,1989

19 [美]萨里迪斯 G N. 随机系统的自组织控制. 郑应平译. 王振均校. 北京:科学出版社,1984

20 [美]布鲁纳. 教育过程. 邵瑞珍译. 王承绪校. 北京:文化教育出版社,1982

21 Hopkins David. A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham:Open University Press. 2002

22 Breen Michael P and Littlejohn Andrew. Classroom Decision-Making——Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge:Cambridge University press. 2000

23 Wragg Edward Conrad. A Introduction to Classroom Observation. London:Routledge Falmer. 1999

24 Bassey Michael. Case Study Research in Education Settings. Buckingham:Open University Press. 1999

25 Merriam Sharan B. Qualitative Research and Case Study Applications in Education. San Francisco:Jossey-Bass Inc. ,Publishers. 1998

26 Loughran J John. Developing Reflective Practice; Learning about Teaching and Learning through Modelling. London:The Falmer Press. 1996

27 Thomas D. Teacher's Stories. Buckingham: Open University Press. 1995

后记

对“案例”的兴趣由来已久。早在1996年主编《基础教育现代化教学基本功——中学地理卷》一书时，我就告诉参加编写的各位作者，希望他们使用“一种叙述式的例子”，给出教学的真实过程，而不是只给出“教案”。当时还没有使用“案例”一词。以后我又指导所教的本科生翻译了一本英国中学地理教材《案例学习》。虽然教师教学案例与地理课中使用的案例不同，但“案例”本身的性质是一样的。

对“案例”的兴趣还来源于“杂书”的阅读。我有时喜欢看一些本专业之外的书籍，例如，经济学方面和管理学方面的书。虽然看的不多，但其中的“案例”深深吸引了我。我感到对师范生的培养和教师继续教育来说，这种“案例”的形式应该同样有效。从2000年开始，我就指导研究生主要课程班的学员在对自己教学反思的基础上撰写教学案例，并把其中比较好的案例用于下一届的课程中。2002年，我在刚刚结束课程的学员中做了课程反馈调查。我问他们，在这门课中，你印象最深刻的是教师什么样的教学行为？很多学员都写出了“教师在教学中使用案例”这件事。这个结果是我没有预料到的，对我研究教学案例是个很大的鼓励。

2002年，我申请了全国教育科学“十五”规划教育部重点课题《教师教育教学案例库建设和案例应用研究》，终于有机会对教学案例进行专门的研究。课题立项的时候，我国对教学案例的研究还不多，也较少有教师撰写教学案例，在网上查找中文资料，只能发现为数不多的几个网站。当时我看到的有关案例的中文书籍，主要是郑金洲和傅道春两位先生写的。他们的前期研究成果对我的启发和帮助很大。以后随着我国基础教育课程改革的深入，“案例”一词出现的频率迅速增加。但人们对“案例”一词的使用各有不同。我所使用的案例与郑金洲

和傅道春研究中所用案例的含义基本一样,主要是指教师对自己经历过的教学事件所做的叙述性记录和反思,需要有一定的“情节”和问题的呈现。但是在为写作搜集案例的过程中我发现,由于教师接触“案例”这个事物的时间不长,真正有价值的案例还不是很多。所以我在书中也使用了一些教学实录和其他形式的教学实例,并将最初拟定的书名《课堂决策——中学教师课堂教学行为案例研究》改为《课堂决策——中学教师课堂教学行为及案例透视》。在新书名下,教师的行为有些是以案例形式出现的,有些则还没有形成案例,只是一些事实材料。

虽然这是一本带有研究性质的著作,但没有使用常见的学术著作的写法,而是尝试使用与读者交谈的方式,尽量使书的内容和形式更接近读者。更深层的原因是因为我自己很喜欢阅读这种风格的著作,也一直希望能写出这样一本书,但自觉能力有限,写出的书与自己的期望还有很大一段距离。望读者能对书中不当之处给予批评指正。

林培英

2004年6月于北京