

# 更多免费资料下载尽在: [www.stlpt.cn](http://www.stlpt.cn) (三通两平台简写) 论课堂教学改革向纵深推进的着力点

◆ 李松林

[摘要] 最近十年的课堂教学改革主要在观念和行为两个层面展开,却始终未见课堂教学状况的根本转变,集中表现为外在有余,内在不足。导致这种状况的根本原因在于人们对联结教学观念和教学行为的若干中间环节缺乏明确认识,对课堂教学内部的若干原点问题缺乏深入思考。这恰恰构成严重制约课堂教学改革向纵深推进的一大瓶颈。突破这种瓶颈的基本思路是:回到“原点”,突破“双基”,强调“结构”,注重“整合”,聚焦“机制”。

[关键词] 课堂教学改革;学科思想方法;学科结构

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2012)02-0028-04

国家新课程方案试行的十年间,中小学课堂教学改革实践主要在观念和行为两个层面展开,起初主要是在观念层面上进行。新课程方案的试行,首先触发了教师对传统课堂教学观念的反思与批判,新课程所倡导的教学理念也被很多教师认同并尝试性地应用于实践。但几年下来,这些观念不仅未能从根本上改变教师的教学行为,反而在一定程度上降低了课堂教学的内在品质,因为“强制性的东西用得越多,变革看起来就更多表面化的东西和偏离教学的真正目标”<sup>[1]</sup>。出于对这种状况的反思,人们又将课堂教学改革推进到了行为层面。于是,全国各地兴起了探讨有效教学的热潮,产生和形成了五花八门的教学模式、教学策略和教学方法。这在一定程度上促进了教师教学行为方式的转变。然而,由于缺乏对课堂教学若干原点问题的深入思考,这些教学模式、教学策略和教学方法往往只会产生“圣诞树效应”,即“改革的方案像圣诞树上的饰物一样多,其实只是金玉其外”<sup>[2]</sup>。于是,人们明白了一个事实,即空洞的教学观念和粗浅的教学行为并不能带来课堂教学状况的根本改变。同时,人们又陷入了困惑和迷茫:课堂教学改革的内在逻辑究竟是什么?课堂教学改革向纵深推进的突破口到底在哪里?根据我国中小学课堂教学改革的历史逻辑与现实问题,本文拟对这些问题进行回答。

## 一、回到“原点”

富兰(MFullan)曾经指出:“问题是我们的朋友。”“只有我们积极地寻求和面对那些实际上难以解决的真正问题,我们才有可能对复杂的情况作出有效的反应。”<sup>[3]</sup>然而,现实中课堂教学改革关注的“点”大多在课堂教学之外,盲目地套用某些新的教学理念和教学方式,却对课堂教学的“原点”问题关注不够。这意味着,课堂教学改革无论采取何种方式和途径,它最终都会回到课堂教学的“原点”问题上来。

首先是教师的学科理解方式问题。教学方式的变革要求教师具备与之相适应的学科理解方式,突破自己对学科教材的传统认识。然而,教师似乎更热衷于采用改革所倡导的教学方式,却很少反思自身对学科的理解方式,结果是“食而不化”,效果适得其反。正如海德(B.Hilda)所指出的:“在变革时,对学科理解有限的教师常常面临着许多障碍。”<sup>[4]</sup>突破教师以往的学科理解方式,要求教师重新认识自己所教学科的基本性质、基本要素和基本结构,深入分析学科知识、学科思想方法与学科能力之间的内在关系,进而采取切实有效的教学方式。

其次是知识与能力问题。知识与能力是课堂教学的两个支点,课堂教学改革需要教师重新认识知识与能力以及二者的相互关系。重新认识知

李松林 / 四川师范大学教育科学学院教授, 博士 (四川成都 610068)。

识,就是要改变教师对知识的价值、类型、性质和过程等问题的传统认识。重新认识能力,就是要求教师对能力尤其是学科能力的要素、结构、层次以及学生学科能力发展的过程等问题形成基本的认识。重新认识知识与能力的关系,主要是要求教师深入了解学生在知识基础上发展出能力所需要具备的中介性条件。实际上,新课程所强调的教学理念和教学方式,很多都与人们在知识与能力问题上的重新认识密切相关。

最后是学习与发展问题。学习与发展是新课程改革的两大主题,学生在课堂条件下如何学习、如何发展是课堂教学改革的两大基本依据。然而,实践中教师关注更多的是“教什么”“如何教”。如果说我们对学生学习的问题了解甚少,那么我们对学生发展问题的了解就更少了。试问:究竟是什么直接导致了课堂教学的耗时、低效和劣质?究竟是什么从深层意义上导致教师只能通过大量讲解和“题海战术”来帮助学生获取高分?一致的答案便是:因为我们对学生课堂学习的方式、过程、机制与特点,学生课堂学习的策略及方法,学生学科能力发展的过程、机制与特点以及学生在课堂条件下有效学习和最优发展的实现机制等问题缺乏明确的认识。

## 二、突破“双基”

从20世纪70年代开始,我国一直强调基础知识和基本技能的“双基”教学。正是“双基”,不仅为教材的理解与处理、教学目标的分析与确定、教学方式的选择与使用、教学结果的反馈与评价提供了基本依据,而且从“底线”上保证了中小学课堂教学的质量。但是,我们强调基础知识的教学,却又使学生的知识学习陷入庞杂、零散而缺乏整合的状态;我们强调基本技能的教学,却又使学生的技能学习流于浅表、机械而缺乏创造。一句话,“双基”早就不“基”了。何以至此?

由于学生课堂学习的有限性和片段性,教师必须将最有价值的内容教给学生,而最有价值的内容主要是从学科教材中来。那么,什么样的学科教材内容最有价值?当初人们的回答就是“双基”。人们为何如此强调“双基”而不是“三基”或“多基”呢?这从根本上来源于人们对学科要素的理解。从认知的维度,知识、技能和思想方

法是学科的三大要素。其中,学科思想方法是指能够反映学科知识本质、思维特点和学习规律,对分支学科发展和学生学科素养发展起着决定性作用的那些基本观念、思想和方法,如数学中的数形结合思想、化学学科中的终态法等。更明确地讲,思想方法不仅是知识组织和转换的线索与依据,而且在很大程度上决定着学生知识储存的状况和能力发挥的状况,同时在以后的学习、生活和工作中长期发挥着作用。一句话,学科思想方法是学科的精髓和灵魂。

然而,传统的观点往往将学科理解为知识体系的浓缩和再现,教材则是学科知识体系的载体。建立在知识基础之上的这种“双基教学观”,指引教师将教学的重心放在具体知识的大量讲解和解题技巧的训练上,而忽视了学科思想方法这一精髓和灵魂的教学。课堂教学改革必须突破双基教学的瓶颈,实现“双基”到“三基”的转换,同时强调基础知识、基本技能和基本思想方法的教学。以此为基础,我们需要将长期颠倒了学科教学重心重新纠正过来,以学科思想方法来组织和建构学科知识体系,把教学从浅表的知识教学和技巧训练提升到深层的思想方法教学的水平上来,从而更有效地促进学生学科核心能力和学科综合素养的发展。

## 三、强调“结构”

美国教育家布鲁纳(J.S.Bruner)早就明确指出:“学生对所学材料的接受必然是有限的,怎样能使这种接受在他们以后一生的思考中有价值?回答是:不论他们选取什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构。”<sup>[3]</sup>具体地说,强调学科基本结构的教学在减轻学生学习负担和提升学生学习质量方面具有四个突出的优点。一是有助于学生记忆知识。强调学科基本结构的教学,“可以把现行的极其丰富的学科内容精简为一组简单的命题,成为更经济、更富活力的东西”<sup>[4]</sup>。二是有助于学生对整个学科的理解与把握。强调学科基本结构的教学,可以帮助教师以学科的基本观念、关键概念和方法论原理建构和组织学科内容,把教学建立在深度的思维水平之上,从而方便学生真正理解和把握整个学科的基本结构。三是有助于学生的知识迁移和运用。强调学科基本结构的教学,学生不仅可以简单明确地把握学

科内容,而且还可以发展迁移运用的能力,对相互关联的未知事物迅速作出预测。四是有助于学生进行探究性学习。强调学科基本结构的教学,可以帮助学生通过对学科深层结构的理解来形成“分析信息、提出新命题、驾驭知识体系的能力”<sup>[5]</sup>,能够使學生超越学科课堂教学所提供的形成知识范围,赋予学生开展探究性学习活动的机会,进而达到培养学生创造性思维的目的。

应当说,我们也一直强调学科结构的教学。然而,我们通常将学科结构理解为“各种基本概念、基本原理以及它们相互之间的规律和联系”<sup>[6]</sup>,这是一种表面化的理解。布鲁纳认为,每一门学科中都存在着某些广泛和强有力的适应性观念,这些观念形成着学科的深层结构。“掌握某一学术领域的基本观念,不但包括掌握一般原理,而且还包括培养对待学习和调查研究、对待推测和预感、对待独立解决难题的可能性态度。”<sup>[7]</sup>在这里,布鲁纳极力主张教给学生的学科基本结构包含两个层次:一是处于表层的基本概念和原理体系,即表层结构;二是学科的基本观念、基本的思想方法,即深层结构。试想,如果教学仅仅停留于知识体系的掌握和解题技巧的训练,那么学生就只能获得学科的表层结构,而不能理解和把握学科的深层结构,那么培养学生解决问题能力、创造性思维和学科综合素只能养成为一句空话。

我们通常将学科结构理解为学科的知识结构,这又是一种狭隘的理解。按照施瓦布(J. Schwab)的观点,学科基本结构由三部分组成:实质结构,即一门学科的基本概念、原理和理论;句法结构,即一门学科收集数据、检验命题和对研究结果作出概括的方式;组织结构,即一门学科不同于其他学科的基本方式和这门学科的探究界限。学科实质结构是关于指导学科探究的概念组成及其结构组织,它意味着在学科教学中选择恰当的概念结构,并使学习者了解这些概念在指导学科探究中的价值。如同科学知识体系一样,学科实质结构也具有可修正性和多样性,教师不能坦然地从学科结构中选择一些自以为对学生有用的只言片语,因为“一种纯粹教条式的、灌输式的课程是危险的”<sup>[8]</sup>。学科句法结构是指学科的方法论,它包括如何在学科教学中再现特定问题的研究历史,如何使学科方法的教学和学

科内容的教学保持一致。不同学科的句子法结构差异很大,教学设计应避免句子法结构形式化。学科组织结构则是要解决学科类型及其逻辑关系的问题。一直以来,我们更多强调的是学科的实质结构,对学科的句子法结构和组织结构关注太少。

#### 四、注重“整合”

“只要不考试,教师就总有讲不完的知识,学生就总有做不完的习题。”这是许多教师和学生的深切感受。但是结果如何呢?学生掌握的知识和技能庞杂、琐碎、零散而缺乏整合。缺乏整合的知识和技能是没有多少力量的。这意味着,课堂教学改革的突破必须注重课堂教学的整合。事实上,谁能有效地整合教学,谁就能举重若轻地组织教学;谁缺乏对教学的整合,谁就只能被迫陷入学科知识的汪洋大海之中,面前总有讲不完的知识 and 练不完的习题。

在知识激增的时代,各个学科在加速分化的同时又在加强综合,这不仅使知识总量急剧增长,而且还使学科知识不断推陈出新。在这种背景下,如何从学科的本质和核心来整合学科知识体系,克服知识的片段化和“短暂性”,解决现代知识和学生学习内容的“过量”问题,就成为课堂教学改革必须面对的一个重要课题。

不仅如此,强调课堂教学的整合对于我国当下正在推行的素质教育具有重要的现实意义。我国从20世纪80年代就提出实施素质教育,但到目前为止,依靠大量讲解和题海战术帮助学生获取高分的状况没有根本改变,学生的课业负担更是有增无减。改变这种状况的一个根本出路就是通过整合,实现教学内容“量”的压缩和“质”的精选,解决学生局部认识与整体认识的矛盾,克服教学内容的分散性和课堂教学过程的间断性,为切实减轻学生课业负担、提高学生学习质量找到正确的突破口。<sup>[9]</sup>

注重课堂教学的整合,就是要以一个“核心”“灵魂”为指导和统领,创造性地将课堂教学的各个要素及环节进行相互融合和有效组合,在整体优化的基础上产生聚集效应,最大限度地促进学生学科核心能力和学科综合素养的发展。根据中小学课堂教学实践的经验,教师可以采取以下几种比较可行的实践方式:一是以学科思想方法来整合教学的目标、内容与过程;二是以学

科基本结构来整合教学的内容与过程；三是以学科核心问题来整合教学的内容与过程；四是以学科核心能力来整合教学的目标、内容与过程。

## 五、聚焦“机制”

课堂教学改革大体都要从“道”“学”“技”三个层面进行。“道”属于哲学范畴，具体是指课堂教学改革的观念、立场、思想和方法论。“学”属于科学范畴，主要涉及对规律、原理和机制等方面的探讨。“技”属于技能范畴，主要涉及行为方式，表现为教学的模式、策略、方法、技术等。这三者紧密相连，“道”对“学”起着指导作用，“学”是“道”的具体化反映，“技”则为“学”的外在表现形式。有“道”无“学”，则“道”有可能沦为空谈和玄学。有“学”无“道”，则“学”无根基。有“道”“学”而无“技”，则“道”“学”无从实现。有“技”而无“道”“学”，则“技”有可能浮于浅表。由“道”而下，是课堂教学改革不断走向深入和具体的过程。近十年来，中小学课堂教学实践之所以出现“浮于观念、流于形式、陷入经验”等倾向，一个重要原因就是我们对课堂教学的若干机制性问题，尤其是课堂条件下学习与发展的内在机制缺乏明确的认识。这意味着中小学课堂教学改革要向纵深推进，就必须努力揭示课堂条件下学生有效学习和最优发展的实现机制。

一是学生发展的活动机制。“生命在于运动”，人的发展在于活动。活动不仅是人的存在方式，而且是人发展的基础和源泉。可以说，课堂教学离开了“活动”这一机制，就不可能解决任何一项发展任务。实际上，活动是课堂教学的基本单位，课堂教学过程的设计就是活动单元及其相互关系的设计。这就要求我们对课堂条件下活动的要素与结构、活动的类型与特征、活动的功能与机制、活动的过程与规律等问题进行认真研究。

二是学生有效学习的根本机制。课堂教学设计的关键是准确而深入地揭示课堂条件下学生有

效学习的根本机制。在课堂条件下，实践活动是有效课堂学习的基础；主体参与是有效课堂学习的前提；主动建构是有效课堂学习的关键；交往合作是有效课堂学习的内在要求；尊重差异是有效课堂学习的基本原则；情境创设是有效课堂学习的必要条件。准确理解和运用学生有效课堂学习的根本机制，将提高教师课堂教学设计的理论自觉性与实践合理性。

三是学生学科能力发展的实现机制。学生学科能力发展是课堂教学目标的重要内容，学生学科能力发展的实现机制则是课堂教学过程设计的重要依据。突破我们在学生学科能力发展机制问题上的基本认识，首先必须明确三点：概括能力是学生学科能力发展的重要基础，庞杂、零散的知识不利于学生能力的发展，只有当学生的知识达到结构化、组织化和概括化的水平，才能有效促进学生能力的发展；学科思想方法的领悟和把握是学生学科能力发展的重要中介；思维品质是学生学科能力发展的突破口。

更多免费资料下载尽在：[www.stlpt.cn](http://www.stlpt.cn)(三通两平台简写)

- [1] 富兰 迈克尔.变革的力量 透视教育改革[M].中央教育科学研究所,加拿大多伦多国际学院,译.北京:教育科学出版社,2004.
- [2] BORKO HILDA,PUTNAM RAIPH T.Learning to teach [G]//BERLINER D C, CALFEE R C.Handbook of Educational Psychology.New York: Macmillan,1996:673-708.
- [3] 布鲁纳.布鲁纳教育论著选[M].邵瑞珍,张渭城,等,译.北京:人民教育出版社,1989:99.
- [4] 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,2003:134.
- [5] 梅逊 罗伯特.西方当代教育理论[M].陆有铨,译.北京:文化教育出版社,1984:198.
- [6] 布鲁纳.教育过程[M].邵瑞珍,译.北京:文化教育出版社,1982:38.
- [7] SCHWAB J.Structure of the discipline: meanings and significances[G]//Bellack A A, Kliebard H M.Curriculum and Evaluation.Berkeley: McCuchan Publishing Corporation,1977:196-261.
- [8] 李松林,杨静.基于学科思想方法的整合性教学研究[J].中国教育学报,2011(1):43-46.

(责任编辑 崔若峰)