

课堂转型的挑战

钟启泉 华东师范大学课程与教学研究所教授 博士生导师

编者按

深深地沉下去，倾听教育一线的声音。高高地昂起头，仰望教育发展的前沿。

当我国新一轮基础教育课程改革发展到今天，当我们开始强调“内涵发展”，我们应该直接聚焦课堂，迎接课堂转型挑战。课堂教学改革直接关系教育质量提升，应该置于整个教育改革的核心。课堂教学转型是教育发展转型的关键环节，没有课堂的转变，学校教育的效果可能南辕北辙。近期，我们拟推出华东师范大学课程与教学研究所教授钟启泉的系列文章，与您一起探讨课堂转型这一教育难题。

自2001年实施新一轮基础教育课程改革以来，我国中小学的课堂正处于转型之中，这是确凿无疑的。但同样确凿无疑的是，在这种转型过程中存在诸多盲点。我国基础教育发展到今天，应当强调“内涵发展”了，但不是什么“校舍”、“课桌椅”之类的学校硬件建设或者走班制、集团管理之类的教育组织问题，而是基于“核心素养”的课程标准、学科设置、教师研修，特别是课堂变革的问题。迎接课堂转型的挑战，是推进新课改的当务之急。

迎接课堂转型挑战

国际教育界一直重视微观改革，即课堂层面的变革。“课堂不变，教师不会变；教师不变，学校不会变”——这就是学校改革的定律。

所谓课堂革命，说穿了，就是实现课堂教学模式的转型——从灌输式教学转型为建构式教学。灌输式教学基于客观主义理论，以为只要学生经由听、看、读的练习，就能习得教师传输的微言大义，于是衍生出一套以教师讲授为中心的填鸭式教学方法。灌输式教学认为，知识是客观存在的，如课本中的知识，是万古不变的，教学的目的就在于让学生熟记这些真理。建构主义并不认为知识是独立于学习者之外的客观的东西，而是认为，知识是学习者主动建构起来的。要使得课本中的文字符号本身具有意义，就必须借助教师的讲解或者经由学习者凭借个人的经验去领悟。所以，建构式教学认为，学习者必须有假设、预测、操作、提出问题、追寻答案、想象、发现和发明等经验，借以产生新的知识建构。这意味着学生学习方式的改造：从被动接受现成知识的方式转型为主动建构知识的学习方式。教师“一言堂”的时代过去了。

建构式教学是尊重差异的教学。学生之间的差异是客观存在的。所谓差异，即学生的多样性。学生中存在着不同的思维方式、不同的学习风格：有偏于直觉的或感知的，有偏于图像的或语言的，有偏于归纳的或演绎的，有偏于线性的或非线性的，有偏于外向的（同他者合作）或内向的（反思型）等。差异也表现为不同欲望、认知差异、情感差异、社会差异、文化差异等。学生差异绝不是课堂教学的困惑或是负担。我们可以进一步说，没有差异就没有对话，没有对话就没有教学。教学不是告知与被告知的事情。教师上课的本质恰恰在于，如何尊重学生的差异，尽可能地调动儿童活跃的思维，发现不同的思路，激活认知冲突，展开集体思维。学生的疑难、困惑、冲突以及学生之间的差异，不是课堂教学的困惑与阻力，恰恰是教师指导的出发点，是课堂教学的原动力。

洞察课堂教学本质

革新的教师首当其冲的课题是，洞察课堂教学的本质。教学过程是在一定的班级集体中，按照一定的目的而展开的，它是认知过程与集体过程的统一。自赫尔巴特以来，对作为教学之前提的“管理”的认识得以普及。不过，从教与学是“儿童自身的事情”这一观点看来，管理其实是

儿童学习集体的指导问题，是为儿童自身参与课堂教学开辟道路的。这样，教师的教学工作涵盖了两个过程——学科内容的教学与对学习学科内容的儿童集体的指导。着眼于教学实践的这种结构，现场的课堂研究可区分为认知过程与集体过程的研究，关于教学的集体过程的独特课题，是作为确立学习动机与学习纪律的过程来抓的研究。

不过，根据日本学者吉本均主编的《现代授业研究大事典》中的观点，认知过程与集体过程是不可分割地进行的，课堂教学的优劣取决于这两种过程以及两者结合的基本方式。第一过程是以教学内容的习得作为直接目的而展开的对话过程。就是说，学科内容不是直接地灌输给儿童的，而是借助对话来逼近学科内容的。学科内容的把握必须靠学生自身自主、能动的知性活动。第二过程是形成儿童集体的指导过程，即所谓学习集体、学习体制、学习纪律的层面。如果说，第一过程是学科逻辑、教材逻辑的分析，那么，第二过程是基于集体逻辑的分析。

排除课堂转型阻碍

课堂转型的过程不可能一蹴而就，事实上，在转型过程中，存在种种焦虑和诸多盲点，这些盲点违背了新课改的诉求，归根结底是应试教育恶性膨胀的结果。

盲点一，“翻转课堂”。这种师法美国的翻转课堂，诀窍是“先学后教”——学生先在家里学习教材，然后带着问题在学校的课堂里展开讨论。在应试教育的教学体制下，仅仅满足于知识点的灌输，在解题技能熟练的条件下实施这种实践，无异于扩大了应试教育的地盘——把学生捆绑在教科书之中，不得动弹。同时，也把教师原本应当承担的教学责任轻飘飘地转嫁给了家长。摆在一线教师面前的课堂转型课题，不是东施效颦式的花样翻新，而是应当首先翻转“教育观念”，潜心于儿童理解与儿童研究。因为，倘若离开了对于儿童的认知方式、知识基础、生活体验的把握，离开了集体思维的组织与展开，教师难以指导儿童基于各自体验，共同展开信息梳理，并达到知识（概念）的建构。

盲点二，“借班上课”。所谓上课，不是单纯的灌输知识，而是通过教师、教材、学生三者之间的相互影响，求得彼此的不断变化。学生借助这种影响，获得新的知识、技能、见识和人生观，完成自身的人格。倡导借班上课或许是一种无奈，对新任教师或许有一定的借鉴价值。但这种课堂绝不是真实的课堂，本质上不过是老练的教师表演其成熟的教学技巧而已。这种课堂从表面上看，环环相扣、对答如流，简直天衣无缝、无可挑剔，实际上教学过程中原本应当出现的种种认知过程与集体思维的特征——迷茫、困惑、挫折、冲突、发现、惊喜等，丧失殆尽。严格说来，这种课堂是不真实的、虚假的，而且是两败俱伤的：对于担任主讲的资深教师而言，其实践智慧与上课的风采势必大打折扣；对于学生而言，不过是充当了为教师的表演服务的一种“跑龙套”角色罢了。

盲点三，“分层教学”。分层教学是落后于时代的。欧美国家在 20 世纪 70 年代至 80 年代曾经进行过广泛的调查和研究，结果表明，分层教学的有效性值得怀疑：仅有一部分调查证实了分层教学的有效性，大部分显示了无效性与危险性。分层教学在教育上带来否定性效果是所有调查研究的总体结论。美国学者奥克斯（J.Oakes）得出的判断是，其一，分层教学并不有利于学生学力的提升，特别是对“下位”组学生而言，分层教学是危险的。其二，分层教学对人际关系与学习态度会产生影响。初中“上位”组学生热心于学习，但“下位”组学生显示出被孤立、被排斥的倾向。“上位”组学生的学习自信是否就是分层教学的效果，尚不明确。其三，通过分层教学，学生之间的学力落差更为加剧。其四，分层教学对整个学校的学力提升是无益的：分层教学对“上位”组的一部分学生能发挥有效的功能；但对“上位”组的众多学生、“中位”组的学生而言是无益的；对“下位”组的学生是有害的。从本质上说，分层教学是上流阶层与中流阶层对精英教育的垄断和阶级、阶层歧视的固化。

取代分层教学的是“协同学习”。协同学习可以排斥个人主义竞争、走向集体主义学习，为尊重差异、共同学习的互惠学习提供准备。美国的科恩（A.Kohn）在《超越竞争社会：无竞争的时代》中断言：大量历史的、实证的研究表明，“竞争有效性”的主张不过是基于错误信息编造

的一套神话而已，协同学习的效果优于竞争学习。课堂教学绝不是在提供或者灌输现成标准答案这一意义上的积累知识、技能的活动，也不是凭借这种知识、技能的积累决定集体中优劣的活动，而是三种对话性实践的活动：在每一个人自己的头脑中琢磨、认识周遭的自然与社会的种种知识与技术，亦即通过反复地咀嚼与回味所经历的生活经验与学习经验，形成与重建自己的判断；在同新的自然世界与社会世界相遇的同时，同新的自身，即形成新思考与新见解的自身相遇；在同伙伴的交流之中获得不同思考与见解，发现秉持不同思考方式与见解的伙伴，形成了新的人际关系，从而感受到学习行为本身带来的乐趣与喜悦。

这样一种教学的意义倘若实现，就意味着摆脱了死记硬背的应试教育课堂，真正实现了课堂的转型。