

# 课堂转型 静悄悄的革命

文 钟启泉

〔摘要〕本文考察课堂转型的世界图像,解读课堂转型的教育哲学。面对 21 世纪的挑战,世界各国的中小学课堂正在经历着一场“静悄悄的革命”,“灌输式教学”的时代终结了。“对话式教学”远比“灌输式教学”更有效率。作为引领课堂转型的教育哲学——“学习共同体”,为每一个教师成为“反思性实践家”提供了行动指南。

〔关键词〕课堂转型 灌输式教学 对话式教学 学习共同体 反思性实践家

如何使得“灌输中心”的课堂教学真正转型为“对话中心”的教学,这是新课程改革向每一个教师提出的严峻挑战。本文旨在通过课堂转型的世界图像的考察,以及引领这种转型的教育哲学的解读,为中小学教师的专业定位和专业成长提供必要的思想武器。

## 一、转型中的课堂与课堂转型的焦虑

### 课堂转型的世界图像

整齐排列的课桌椅,学生面对黑板和讲台静静地聆听教师的讲授,然后教师问、学生答的课堂教学情景,亦即所谓的“三中心”(教师中心、教科书中心、课堂中心)的教学情景,至今在我国大多数人看来是天经地义的,但在欧美各个国家正在进入博物馆。如今,黑板和讲台从教室中消失了,课桌椅被换成 4~5 个人围坐的小台桌子,教科书成为配角,代之而起的是丰富多彩的学习资料。教师的作用已经转变为儿童学习的设计者和服务者了。这种变化,从 20 世纪 70 年代开始,并以世界规模在缓缓地进展着。并没有谁在倡导,各国却在不约而同地展开着这场“静悄悄的革命”。可以说,面对 21 世纪的挑战,“课堂的这种变化已经是不可逆转的了”<sup>[1]</sup>。

从历史发展的角度来看,今日课堂的变化,显然隐含着产业社会的终结与知识社会的勃兴这样一个背景。从某种意义上可以说,课堂“灌输式教学”的时代终结了。事实上,笔者在去年(2007 年 5 月)随同中国教育代表团考察欧洲教育时也充分感受到这种

从“灌输式教学”转向“对话式教学”的势头。据说,无论在欧洲各国中号称教学方式最为传统的法国,还是受国际教育界瞩目的欧洲教育改革的明星——芬兰,都在推进“项目中心”的课程和“合作性学习”。近年来,即便在固执于“灌输式教学”的东亚国家和地区,这个势头也在开始涌动。我国教育部发布的《基础教育课程改革纲要》(2001 年)强调新课程改革的具体目标是要实现从“灌输中心教学”向“对话中心教学”的转变<sup>[2]</sup>。归根结底,就是要改变残酷的应试竞争的现状,变“排斥性学习”为“合作性学习”,使每一个学生都能获得主动的生动活泼的发展。

### 课堂转型的焦虑剖析

在新课程的实施中,尽管“对话式教学”的意义得到越来越多的中小学教师的认同,但是,真正实现了“对话式教学”的课堂却并不多见。不少教师仍然热衷于设计“教师上课”的框框,并没有直面每一个学生的学习需求。虽说“上课”的目标被标榜为引导学生的“学习”,骨子里却根本没有学生。教师所关心的仅仅停留于“教师上课”本身,并没有聚焦学生的实际需求。这是本末倒置。

日本东京大学佐藤学教授分析了教师不敢借助“小组学习”展开“对话式教学”(合作性学习)的原因,其一是,生怕控制不了学生的讨论,会耽误教学的进度。其二是,生怕学生的讨论“开无轨电车”,徒然浪费了时间。所以,一些教师宁愿站在讲台前操控整个课堂的“灌输式教学”,讲求上课的“效率”<sup>[3]</sup>。然而,佐藤学说,这种焦虑情绪是站不住脚的。因为采

用了“对话式教学”而又产生闲扯的课堂,几乎都是该课堂原本就没有真正的学习可言。因此,问题不在于“对话式教学”的方式和学生的学习态度,而在于从事没有学习可言的课堂教学的教师。确实,只要学生自己未能形成倾听关系和合作关系,就不可能期望“对话式教学”的成果。反之,不采用“对话式教学”,就难以培育学生之间的倾听的关系和合作关系。

采用“对话式教学”的最大焦虑是怕耽误教学进度。确实,采用“对话式教学”比之以教师为中心操控课堂的效率要低得多。但是,“对话式教学”的采用或许有益于教师上课的效率,却无损于学生学习的效率。“灌输式教学”的效率是牺牲了学习困难学生、失落了学生学习兴趣的效率。在这里需要转变教师的观念。在习惯于“灌输式教学”的教师看来,“对话式教学”或许是没有效率的浪费时间的,但在推进“对话式教学”的教师看来,“灌输式教学”才是浪费时间的没有效率的。倘若我们不去追求处理教科书内容的进度,而是寻求每一个学生的学习经验的效率,那么,“对话式教学”远比“灌输式教学”更有效率。教师的责任不是教科书的处理,作为专家的教师的责任乃在于实现课堂中每一个学生的学习。这样,问题的关键不是追求教科书进度的效率,而是追求每一个学生学习经验的效率”<sup>[3]</sup>。况且,事实上,真正地采用了“对话式教学”的教师是决不可能拖延教科书内容授受的进度的。

## 二、引领课堂转型的概念框架

### 学习共同体:学校改革的哲学

“学习共同体”的理论与实践是从20世纪90年代开始在世界各地兴盛起来的。“学习共同体”的构想是针对近代以来学校教育脱离社会生活,学习成为被动的、划一的、个人主义式学习的弊端,旨在恢复学习的社会意义和合作性格而展开的教育理论。在“学习共同体”中每一个人的学习借助彼此之间的交流是必不可少的条件。“学习共同体”不仅是儿童学习成长的场所,也是教师专业发展的场所,也是社区的家长和居民参与学习的场所。这就是说,在以学校为中心并同所在社区相互合作的“整个公共空间”里一切的教育创造,均属“学习共同体”的范畴。“学习共同体”也是学校改革的哲学。根据佐藤学教授的

解释,这个哲学是由“公共性”、“民主主义”、“卓越性”三个基本原理所构成的<sup>[4]</sup>。“公共性”原理意味着,学校是各式各样的人相互学习的公共空间,是旨在实现每一个儿童学习权利、建设民主主义社会的公共使命而组织起来的。“公共性”原理要求倾听他人的声音,向他人敞开心胸,宽容他人的精神和尊重多样性的精神。“公共性”原理是由“民主性”原理所支撑的。这里的“民主主义”意味着“各式各样的人合作生活的方式”。学生、教师、校长、监护人都必须是“主人公”,每一个人的学习权利和尊严都必须受到尊重,多样化的思考方式和生活方式必须受到尊重,从而不同个性得以交响的场所。学校同时是教师和学生追求其活动的“卓越性”的场所。这里所谓的“卓越性”不是指比他人如何优秀的“卓越性”,而是指诸如在任何困难条件下尽其所能、达于最高境界这一意义上的“卓越性”。这三个原理形成了建构“学习共同体”的哲学基础。

### 教师专业化的定位:“反思性实践家”

“反思性实践家”是近年来支撑教学研究的最重要的概念<sup>[5]</sup>。舍恩(D.Schon)根据建筑师、精神分析专家等的研究,关注这样一个事实:现代的专家在复杂的社会情境中直面混沌的、不确定的复杂情境中难题的解决。他们的实践与认识的特征在于,同问题情境的对话,靠经验培育起来的非概念化的“默会知识”,以此为基础展开的“活动过程的反思”。这样,针对基于“工具理性”的“技术熟练者”而提出了“反思性实践家”的概念。教师的工作是一种自律性的专业。教师是借助依存于情境的不安定的实践中跟情境的对话来行使职务的。从反思性实践的立场看,教学的实践不是靠一般的技术原理的运用能够奏效的,教学的研究也不是靠抽取教学经验上升为一般化的技术原理所能奏效的。作为反思性实践家的教师比之作为技术熟练者的教师,能够投身于更复杂的情境,与儿童在平等的关系之中,寻求文化含义的建构和拥有高度价值之经验的创造,能够与儿童、同事和家长合作,倾注全力去发现并反思这种情境中学习的意义和价值,展开实践反思,分享实践经验,增长实践智慧。教师借助反思性教学的实践,将发现自身角色的自律性和专业性的职能,恢复自己的尊严和希望。这正是教师的专业化成长与教学改造的基本途径。

教师“同僚性”作为“反思性实践家”成长的指标。“学习者共同体”和“反思性实践家”是相辅相成发挥作用的。“学习者共同体”的构筑要求把学校重建为自律的专家组织。在“学习者共同体”中成长的教师,不仅从自身的反思性实践中得到学习,而且教师彼此之间在尊重各自的自律性和专业性的同时展开合作性学习。所谓“同僚性”(collegiality)更是支撑教学研究的强固概念。“同僚性”的构筑是以教师们一道创造课程、相互观摩教学的校本研修为中心推进的。为了有助于“同僚性”的构筑,学校教学现场的“教学评议”也必须改造。佐藤学指出,“在教学评议中最重要的一点,是不应当形成类似于‘审视’和‘被审视’的单向权力关系。只要存在这种权力关系,在教学研究中彼此之间的相互学习也是不可能的”。而这,正是以往教学评议的错误所在。佐藤学根据日本的经验归纳了如下教学评议的原则,值得我们倾听:(1) 教学评议的对象不是放在“应当怎样教”上面,而是要放在“学生学到了什么,有哪些薄弱环节”。教学研究的目的不是“创造出色的教授”,而在于“相互学习关系的创造”和“高水准学习的实现”。探讨的中心不是教材的解释和教师的技能,而必须着眼于课堂在每一个学生学习的具体事实。可以说,正是这种省察的细腻性、确凿性和丰富性,为创造性的教学准备了基础。(2) 在教学评议中,观摩者不是“对主讲者提供建议”,而是通过课堂观摩观摩者叙述“学到了什么”,在多样性的叙述中相互学习。在校本研修中要求观摩者的,不是对主讲者的“建议”,而是观摩者自身的学习交流。只有这样,校本研修才能成为每一个教师有魅力的相互学习的场所。(3) 在教学评议中应当求得每一个参与者的发言,以实现不为个别人主宰的真正民主的讨论。

### 三、课堂研究与教师文化的创造

#### 课堂教学的整体性认识

半个多世纪以来,我国中小学的课堂受到苏联凯洛夫教育学的影响生气渐无。尽管凯洛夫教学理论早在20世纪50年代末就遭到苏联教育界的质疑和批判,并逐渐被抛弃。不幸的是,它在中国的持久蔓延却使我国的课堂教学带上了强烈的灌输色彩。“灌输式教学”使得“课堂”被简化为教师以教材(特定学科内容的具体化)为媒介,引导学生掌握一定知

识、技能的活动。这实在是抹杀了教学活动的复杂性。课堂教学虽然是以认知活动(形成学生对于某种内容的认识和形成技能)为中心而展开的,但与此同时,也在构筑着教师与学生以及学生与学生之间的关系;乃至重建着教师和学生自身的生存状态和生活方式。因此,课堂教学这种活动是如下三种侧面复合交错而成的活动:认知性、技术性实践,人际性、社会性实践,道德性、伦理性实践<sup>⑥</sup>。显然,传统教学理论仅限于教学的认知过程,而失落了教学的社会过程和内省过程。

#### 反思性实践的价值

从上述对教学的整体性认识出发,教师对认知性、技术性教学实践的超越依存于教师对教学中的复杂人际关系和具体教学处境的觉知与反省。换句话说,只有当教师的教学从“技术性实践”转型为“反思性实践”,教师才称得上迈入了专业发展与教学革新之路。“反思性实践”是教师直面“教学”这一复杂的问题情境,运用来自经验的知识来反思教学、从而创造教学的实践。这同所谓的“技术性实践”——仅仅在教学过程中熟练运用教育学、心理学业已阐明的原理与技术而从事的教学——形成了极大的反差。“反思性实践”有助于增长教师教学的临床知识与实践智慧。而教师的临床知识与实践智慧恰恰是创造精彩教学的源泉。

#### 教师文化的创造

课堂改革的成败系于教师。单纯的经验积累并不意味着教师的顺利成长和成熟,课堂教学研究才是教师专业成长的基本功。我国的课堂研究重心需要从“技术性实践”研究转型为“反思性实践”研究。瞄准“技术性实践”的教学研究试图寻找一切教学都存在的有效的科学原理与普遍技术,事实证明这样的研究思路对改进教学而言常常徒劳无功;而瞄准“反思性实践”的教学研究,则是以观察、记录、评议特定教学的“教学案例研究”的方式展开的。“教学案例”研究是依据教学这一个别的、具体的实践事实,以教师为主体的、基于审察与反思的、旨在促进教师专业成长的教学研究方法。它通过提供教师考察教学的丰富视点促进了教师对教学的多元理解和教师实践智慧的生成。毋庸置疑,一旦教师意识到教学尚有其他的可能性有待选择,他们就一定能够走上教学创新的道路。(下转第57页)

某初中“音乐与生活”研究小组的学生敏锐地捕捉到学校教材循环使用的制度欠缺,制定出了符合本校实际的制度,明确了学生、教师、学校领导和后勤保障等各方面应尽的责任。该校的“校园浪费”研究小组在进行调查研究之后把问题聚焦在是如何最大限度地减少浪费,他们为学校提了很多建议:一方面,校方要建立相关组织和制度,比如“把学校的食物做好”、“每次的饭菜分两类,一类给饭量大的人吃,一类给饭量小的人吃”等;另一方面,学生在生活细节中注意节约,“在不必要的情况下不开灯和电扇”、“用完水后及时关闭水龙头”等。正如杜威在论述人与世界的关系、知与行的关系时所言,“如果有生命的有体验的人是他所在世界活动的亲密参与者,那么认识就是一种参与的方式,这种知识有多大效果,就有多大价值。”<sup>[17]</sup>在日益加快的社会改造过程中,学校能否彰显其自由、民主性格,正是学校是否具有精神活力的重要标志。当教师和学生组成学习和实践共同体,以积极的参与者的身份合作探究问题、改进校园生活方式并由此而培养民主意识、习惯和能力,民主就不再是抽象的原则,而开始真正走近我们。

总之,每一个学生都是拥有内在力量、具有独特性与创造性的人。当学生作为知识的探究者、意义的创造者和学校民主生活的参与者的身份投入到学习和生活中,他们将以自己的好奇、想象、智慧和行动丰富自己的心灵,改变他人的观念,并还世界以惊奇。

(上接第6页)

#### 四、我们的基本认识与共同诉求

课堂转型是一种文化变革,一场静悄悄的革命。通过上面的讨论,我们可以归纳出实现这种转型的如下几点基本认识:

1. “三中心”(教师中心、教科书中心、课堂中心)的教学情景,至今在我国大多数人看来是天经地义的,但在欧美各个国家正在进入博物馆。课堂“灌输式教学”的时代终结了。

2. “对话式教学”远比“灌输式教学”更有效率。教师的责任不是教科书的处理,而在于实现课堂中每一个学生的学习,亦即追求每一个学生学习经验的效率。

3. 教师的工作是一种自律性的专业。教学的实践不是靠一般的技术原理的运用能够奏效的,教学的研究也不是靠抽取教学经验上升为一般化的技术原理所能奏效的。

#### 参考文献:

- [1] [加] 马克斯·范梅南著,宋广文等译.生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M].北京:教育科学出版社,2003.8.
  - [2] [德] 马丁·布伯著,陈维纲译.我与你[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2000.2.
  - [3] 米靖,马丁·布伯对话教学思想探析[J].外国教育研究,2003(2).
  - [4] 方明.陶行知教育名篇[M].北京:教育科学出版社,2005.10.
  - [5][6] [日] 小原国芳著,由其民等译.小原国芳教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1993.350.
  - [7][16] [美] 帕特里夏·F.卡利尼著,张华等译.让学生强壮起来——关于儿童、学校和标准的不同观点[M].北京:高等教育出版社,2005.81.93.
  - [8][14][17] [美] 约翰·杜威著,王承绪译.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2001.320~321.97.356.
  - [9] [美] 赫舍尔著,隗仁莲译.人是谁[M].贵阳:贵州人民出版社,1994.46.
  - [10][11] 周国平.尼采:在世纪的转折点上[M].上海:上海人民出版社,1986.172.166.
  - [12] 张世英.哲学导论[M].北京:北京大学出版社,2002.223.
  - [13] 夏之莲等译.裴斯泰洛齐教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2001.246.
  - [15] 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著,华东师范大学比较教育研究所译.学会生存——教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996.94.
- [李丽 浙江省宁波市教育科学研究所 315000]

4. 单纯的经验积累并不意味着教师的顺利成长和成熟,课堂教学研究才是教师专业成长的基本功。我国的课堂研究重心需要从“技术性实践”研究转型为“反思性实践”研究。

学校只能从内部发生变革,而从内部变革学校的最大推进力则是教师作为“反思性实践家”的成长和学校作为“学习共同体”的形成。——这就是我们的结论,也是我国新课程背景下每一个教师应当秉持的共同诉求。

#### 参考文献:

- [1][3][4] 佐藤学.学校的挑战[M].东京:小学馆,2006.20.47.12.
  - [2] 参见教育部.基础教育课程改革纲要(试行)[A].钟启泉主编.为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要(试行)解读[C].上海:华东师范大学出版社,2001.4~5.
  - [5][6] 佐藤学.课程与教师[M].钟启泉译.北京:教育科学出版社,240~241,154.
- [钟启泉 华东师范大学课程与教学研究所 200062]