

“先学后教”教学模式的释解与归真

——基于“翻转课堂热”现象的审思

常攀攀¹, 罗丹丹²

(1.华中师范大学教育学院,湖北 武汉 430079;2.惠州大亚湾西区第一小学,广东 惠州 516083)

[摘要]国内的“先学后教”与国外的“翻转课堂”教学意蕴相似,却未曾如后者般备受关注,面对“翻转课堂热”现象,须理性审思这种富蕴本土基因的教学变革。“先学后教”源于解决传统“先教后学”教学积弊的客观需要,其中体现着“以学定教、以教促学”的逻辑进程,是一种关照学生全面发展的素养教育。但由于我国长期盛行的“传递—接受”式教学传统,教师“自命真题”式的教学理念和“时序固着”式的教学思维,导致“先学后教”在推进过程中遭遇多重阻力。对于批评和质疑,需要认识到,“先学后教”相比“先教后学”对教师的教导作用要求更高,同时把课堂打造成高效的学习场域,也是当下课堂教学改革的主要路径。

[关键词]先学后教;翻转课堂;教学模式;教学改革;核心素养

时下,国内课堂教学已进入了“翻转课堂”时代,无论在理论还是在实践层面都进行了相当的研究和探索,可称之为“翻转课堂热”现象。在理想的翻转课堂中,学生积极主动的学习和以个体指导为主的教学风格成为教学常态,师生、生生之间的互动多元有效,且能确保教学目标的多维达成。^[1]自20世纪80年代起,在我国广大的中小学校开展了大量的课堂教学改革实验,其中就包括“翻转课堂”,只不过我们称之为“先学后教”。国内的“先学后教”和国外的“翻转课堂”同样是针对传统课堂教学的改革,且二者有诸多相似之处,但为何“翻转课堂”如此备受热捧,以至许多中小学校将其奉为课堂转型和教学提质的圭臬,而富蕴本土基因的“先学后教”却未曾引发如此关注,甚至招致批评和质疑之声。因此,面对“翻转课堂热”现象,有必要对“先学后教”这种源于我国本土教学田野的草根化实践和土生土长的教学模式^[2],进行必要的价值释解和应然的问题解读,以期为我国课堂教学的深化改革提供理论参照和实践借鉴,更好地培养和发展学生的核心素养。

一、“先学后教”教学模式的意蕴本真

(一)解决传统“先教后学”教学积弊的客观需要

在“先教后学”的课堂教学中,教师秉持的是一种“客观主义”知识观,“客观主义”知识观将知识视为人们对外在世界及其本质规律等的正确把握,是独立于人的价值观念和社会意识形态的先验存在,具有普遍性、价值中立性或文化无涉性。这种观念极易导致许多教师将教学视为一个简单的知识授受过程,且教和学具有等价的性质,或者说学生接受、理解和内化的内容在质和量的层面都等同于教师讲授的内容。由此,知识的“传递—接受”便成了教学的主旋律,教师多讲、学生多听的“灌输式”教学也成为教学的主流形态。

具体而言,教师课前精心备课,预设整个教学流程,把教学内容的授受作为设计教学活动和组织教学行为的基础和出发点,通过班级授课的形式面向全体学生施教,注重学生对教材文本符号的识记掌握,强调学生掌握知识的数量、精确性和系统性,并以此作为评价学生学习的根本指标,而对具体场

[基金项目]广东省2017年度教育科学规划课题教育科研重点项目“以发展学生核心素养为旨归的小学语文课堂教学改革研究”(课题编号:2017ZQJK018)。

[作者简介]常攀攀,博士研究生,研究方向:课程与教学论;罗丹丹,教育学硕士,研究方向:语文教学论。

域中的教学生成和学生生命个性的主动映射关照欠缺。学生的任务则在于接受和感知信息,并将其贮存在大脑中,而后在课堂练习或考试中将其提取和再现出来。因而,“先教后学”的课堂教学在某种程度上反映的是基于大工业生产、以标准化和等级制为特征的组织文化,它赋予教师绝对权威,学生则处于被支配、被控制的地位,除听讲、回答教师提出的问题,参与课堂学习和测试外,自主活动的时空少之又少。另外,学生的学习也处于一种各自为政的状态,彼此之间缺乏思想的灵动和观点的碰撞。“先教后学”教学模式的长期盛行会潜移默化地导致大多数学生产生“唯书、唯师”的盲目崇拜,遗失天性好奇的问题意识和探究精神,学生身心的健全发展也会遭受极大抑制。

随着一线教学实践者对自身教学活动的体认感知和现代化教学理念的探索引进,人们愈加认识到传统“先教后学”存在的诸多弊端。针对这些教学积弊,我国广大教师站在实践自觉的高度,主动探索,敢于突破“先教后学”的模式枷锁,创生了系列生动鲜活的教学景象。譬如:自20世纪70年代起,邱兴华老师就开始在小学数学课堂精耕力作,主张变革传统教学,倡导“尝试教学法”,提出变“先教后学”为“先试后导”,变“先讲后练”为“先练后讲”。^[1]此外,还有在学校整体层面推动的教学改革,如山东杜郎口中学的“三三六”自主学习模式,江苏洋思中学的“先学后教、当堂训练”教学模式,上海育才中学的“读读—议议—练练—讲讲”八字教学法等。无论是教师个体层面还是学校整体层面进行的教学改革都是对传统“先教后学”教学模式的创新变革,其中都体现着“先学后教”的教学模式,不仅有效解决了传统“先教后学”的教学积弊,在提升教学质量和促进学生的全面发展方面也成效显著。

(二)以学定教、以教促学的逻辑进程

从字面来看,“先学后教”意味着学生的学在先、教师的教在后。但学生的学并不是盲目的学,而是在教师的指导下基于学生“最近发展区”的有意义的学。课前教师给学生提供“导学案”,让学生依“案”自学。“导学案”是为了适应教育转型时期新的需要和减负增效的背景下,为应对课时减少、学生自主学习时间增加的变化,将教学重心前移,通过教师的“导”来引导学生先行尝试,教师再依据学生尝试的结果有针对性地组织教学的“导学”方案。^[2]在“导学案”中,教师通常设置若干指导语,并

以学生的口吻表述出来,如:本节课我要学习哪些内容;我将通过怎样的方式去学习;我需要注意什么;等等。此外,在导学案中还设置若干习题,要求学生在自学教材和广泛查阅相关资源的基础上尝试去分析和解答这些问题,与此同时发现和记录自己的疑难和困惑所在。由此,“导学案”就扮演了学生学习的“先行组织者”和“自学检测者”角色,这不仅有助于学生明确学习目标、把握学习重难点、规范学习方法,也能在较大程度上确保学生的自学效率和及时了解自学效果。

受制于生活经验、思维发展、情意状态和认知的建构程度,一定比例的学生在课前自学过程中必定会遭遇程度不一的羁绊,由此奠定了后续教学的基础。对于学生自己不能解答或不能完全解答的问题,就需要在课堂上以小组合作的形式互助解惑,为确保小组合作的意义有效,小组建制应遵循“组内异质、组间同质”的原则。通常情况下,学生在自学过程中的大多数问题能够在组内同学的协同互动中得以解决。但也可能存在通过组内合作也不能完全解决的问题,或是对某一问题的解决方案没能达成一致意见,这就需要进入全班共学阶段。全班共学意指班级所有成员在组内合作学习的基础上,以其所属小组为单位构建学习共同体,开展组间合作学习,进行更大范围的思维碰撞和头脑风暴。教师此时会随机挑选若干小组向班级其余小组展示分享其学习成果,同时征询其他小组的意见建议。同样,由于分析问题视角的不同和思维认识的差异,小组之间对同一问题的看法也极有可能存在差异,通过选定小组的展示分享和其余小组的修正完善,全班学生便能在集思广益中实现对学习内容的深化认知和系统建构。

需要说明的是,学生毕竟是发展中的个体,教学内容亦有难易之别,由此导致班级学生通过个人自学、小组互学和全班共学依然可能存在不能完全解决的问题,而这也往往是教学的重点和难点所在。针对此类共性问题,则需要教师统一为学生讲解指导。毫无疑问,教师的讲解指导在某种程度上体现出“先教后学”,但这样的教和学是在学生“自学”基础上的教和学,是基于学生疑难和问题的教和学,其中依然遵循着“以学定教”的教学逻辑。另外,教学活动的开展是基于学生的学习问题(真问题)而非教师的预设问题(不一定是学生的学习问题),且这样的“教”更有针对性和指向性,“教”始发于“学”,并最终落脚于“学”。课堂最后,为评估班

级学生的学习总况,教师会有选择性地提问班级若干学习程度不一的学生,在此基础上进一步为学生解惑答疑和系统总结教学,学生的学习也会在此过程中得到巩固提升。

(三)关照学生核心素养发展的目标定位

核心素养是我国基础教育领域的当下热点,是大家眼中借以深化课程改革、落实素质教育目标的关键要素。^[5]发展学生核心素养也成为我国中小学课堂教学的改革方向,没有了核心素养,改革就没有了灵魂。^[6]核心素养以培养“全面发展的人”为核心,是“个体在知识经济、信息化时代面对复杂的、不确定性的现实生活情境时,运用所学的知识、观念、思想、方法,解决真实的问题所表现出来的关键能力与必备品格”^[7]。审思“先教后学”的传统教学,是一种片面的或偏狭的课堂教学,不利于学生核心素养的发展和全面发展的人的培养。而“先学后教”的课堂教学则能在很大程度上规避传统“先教后学”的教学弊端,在保障学生内化建构教材知识的同时,也有效培养和发展的学生的核心素养。

在“先学后教”的课堂教学中,教师将学习权交还学生,学生的学习主体身份也得以保障。在教师有目的、有计划和有组织的指导下,学生一方面高效地进行着自主探究学习,另一方面深入地开展着合作共享学习。课前学生在自学教材的同时也在发现和提出问题,并通过广泛查阅资料尝试去分析和解决问题,这些都有利于学生自主学习能力、自我监控能力和信息检索能力的提升,也有助于学生问题意识、理性思维、探究精神和学习责任感的培养发展。课中组内和组间学生的思维碰撞与观念交流,不仅能实现学生对教学内容的丰富理解和深化建构,也能促进学生的言语组织能力、口头表达能力、沟通协调能力、逻辑思维能力、实践操作能力等多维能力的培养提升。

另外,由于不同学生对同一问题的看法可能存在差异或冲突,在合作学习中就要求学生在阐明和论证自己观点的同时,懂得尊重他人的话语权利,理性对待不同的解答方案,理解和宽容他人的缺点不足,学会欣赏和吸纳他人的优点长处。这些既是学生当下更好学习和发展所必需的,也是学生更好迎接未来生活挑战的必备品格。由此,全班学生就构成了一个学习共同体,彼此之间互相借鉴、取长补短,不断修正、丰富和完善自我认知,促使更加全面地审视和理解问题,激励各自更好的发展进步。

不难得出,“先学后教”的课堂教学关注的是学生核心素养的培育发展,最终实现的是学生知情意行的协调共进,是切实“为了学生全面发展”的素养教育。

二、“先学后教”教学模式的质疑回应

在教育理论和实践界还存在这样一些声音:在“先学后教”的课堂教学中,学生学在先,教师教在后,以学定教,会不会剥夺教师的教导地位?学生的学习会不会陷入无政府状态?如何确保学生的学习质量?这也是异域“翻转课堂”需要审慎思考的问题,事实又是怎样的呢?

(一)“先学后教”对教师的教导作用要求更高

“先学后教”的教学模式不仅没有弱化教师的教导地位,相反对教师提出了更高要求。在传统“先教后学”的课堂教学中,教师通常扮演着课堂的主导者角色,将教学视为一个执行预设计划的过程,即使有生成的元素,也往往以教师为中心,教师控制着整个课堂的最终走向,学生则被动地接受和配合着教师的施教。换言之,传统课堂体现的是“教师中心课堂”或“讲授中心课堂”,教师的任务就是“执行预设+控制生成”。而在“先学后教”的课堂教学中,教师则扮演着更多角色:学生学习过程的组织调控者、问题的答疑解惑者、内容的总结提炼者,以及教学情境的创设者和生成决策者,等等,且都是以学生的学习为中心,以促进学生的发展为旨归。

教师首先要在谙熟教材和学情分析的基础上设计“导学案”,并对学生说明特定的学习目标和提供必要的学法指导。但学生的年龄特征、认知建构、身心发展等决定了其是一种潜在的、可能的发展和发展的学习主体,一种非独立性的发展主体,其学习主体性的最终形成和发展需要教师的指导、激发和培养,并成为生发学生能动、有效学习的条件性或手段性活动。这就决定了学生很可能不能独立完成学习任务,甚至产生错误认知,需要学生在自学的基础上以共同体的形式通过组内的求同存异和组间的互补共享能够在极大程度上实现学生对教学内容的全面理解和深化建构。而这也对教师提出了相应要求,要求教师合理建制小组,并对合作学习的有效开展加以组织调控和个别指导。对于学生通过组间合作依然不能解决的共性问题及部分重难点问题,就需要教师的针对性指导和深度讲解了。此外,教师还承担着系统总结课堂教

学、检测评价学生学习效果等教学任务。可见,“先学后教”教学模式对教师的教导作用不但没有弱化,相反提出了更高要求。

(二)“先学后教”把课堂打造成高效的学习场域

“先学后教”不是放任学生“无政府状态”自由发展,而是在充分体现学生学习主体地位、遵循学生“最近发展区”的前提下,给予学生必要的指导和帮助,促使学生全面发展的高效学习。鉴于知识的理解内化、能力的养成发展、思维的完善建构和情感的陶冶感染,都需要以学生的亲自参与、主动加工和能动建构为基础和条件,要求教师承认并确保学生的学习主体地位,并以组织和引导学生能动有效的学习作为教学的核心,通过给学生提供“导学案”,让学生明晰学习内容、学习目标、学习重难点和学习流程,学生通过自学教材、广泛查阅资料尝试去分析和解答教学问题,同时发现和记录自学的疑难和困惑所在,由此能够更加专注课堂学习,带着问题去参与合作学习和倾听教师讲解,并在组内合作探究、组间汇报展示和教师有针对性的点拨指导下,形成对问题更加全面、系统而深入的认识。

不难得出,在“先学后教”的课堂教学中,体现的是一种经验主义知识观和参与式学习观。学生通过自主学习,完成对教材知识的初步经验感知,而后在生生、师生学习共同体的课堂互动中实现对初步经验的改造重组,在此过程中不断丰富和完善着自身的认知建构。与此同时,学生的学习态度、情感、动机等非智力因素和语言表达、逻辑思维、组织协调、沟通交流等多维能力也会在此过程中得到相应的培养提升。因此,“先学后教”教学模式着眼于学生的全面发展,是切实践行素养教育的高效学习场域。

(三)“先学后教”是当下课堂教学改革的主要路径

“先学后教”是针对传统“先教后学”教学模式的颠覆式变革,但其未能在国内引发热潮,除了不具备“翻转课堂”的“引进情结”外,还有一个深层原因可能是“技术情结”。在“翻转课堂”中,“微课”“微视频”成为知识传播和学生学习的主要载体,这也是国内“先学后教”区别于异域“翻转课堂”的根本之处。公允来讲,在“互联网+教育”时代,“翻转课堂”着实代表着教学改革的未来潮流,但时下将其广泛移植借鉴到我国广大的中小学课堂教学是否合乎时宜,值得我们审慎思考。

“翻转课堂”的顺利实施一方面需要信息技术

设备的硬件支持,另一方面对教师的素养要求极高,“教师必须具备优秀的课堂管理和课程设计能力,才能真正地创造主动学习的环境,帮助学生提升学习能力”^[8]。而在当下我国的基础教育领域,尤其是广大的农村边远地区,甚至部分城市中小学校尚不完全具备现代化教学设备,况且许多教师的信息素养还不那么高,并非所有学生的家庭具备观看“微课”“微视频”的环境和条件,此种境况下,又何以保证“翻转课堂”的全面普及和落地生根?以信息化教学为例,许多学校为响应政策要求,花费巨大财力购置一批现代化教学设备,但由于许多教师(尤其是中老年教师)自身教学观念的滞后和信息素养的欠缺,导致信息化教学流于形式,甚至对其持以拒斥态度,以致现代化教学设备成为学校应付有关部门检查和评估的门面摆设。因此,在接下来的教改实践中,倘若不对校情、学情以及教师的观念、情感等因素进行调研论证与合理定位,“翻转课堂”势必会遭遇水土不服问题。^[9]

同时我们相信,在今后的教学改革进程中,随着信息化教学设备的逐步完善、教师教学观念的发展进步和信息素养的丰富提升,“信息技术”也必将越来越广泛而深度地运用到“先学后教”的课堂教学中去。另外,相比“翻转课堂”中的“翻转”二字,“先学后教”似乎更易理解和更好把握。因此,对于绝大多数中小学校而言,或许“先学后教”这种草根式的教育创新和富蕴本土基因的教学变革会显得更切实际、更接地气和更具指导意义。▲

参考文献:

- [1] 田爱丽,吴志宏.翻转课堂的特征及其有效实施——以理科教学为例[J].中国教育旬刊,2014(8):29-33.
- [2] 屠锦红,李如密.“先学后教”教学模式:学理分析、价值透视及实践反思[J].课程·教材·教法,2013(3):24-29.
- [3] 邱兴华.尝试教学理论的实质与教学模式[J].中国教育旬刊,1997(6):56-58.
- [4] 吕朝阳.教案·学案·导学案[J].教育研究与评论(中学教育教学),2010(5):16-19.
- [5] 李艺,钟柏昌.谈“核心素养”[J].教育研究,2015(9):17-23,63.
- [6] 钟启泉.核心素养的“核心”在哪里[N].中国教育报,2015-04-01(7).
- [7] 袁振国.核心素养如何转化为学生素质[N].光明日报,2015-12-08(15).
- [8] 郭际.翻转课堂:中美教育环境差异下的困扰[J].中小学信息技术教育,2014(1):72-76.
- [9] 李志欣.推广“翻转课堂”别搞“一刀切”[N].中国教育报,2016-01-08(2).