

重建“深度学习”的课堂教学

林卫民

近年来，笔者几次参加教育部组织的义务教育规范办学行为督查工作，与教师、学生进行访谈，进入课堂听课，同时结合自己的学校管理工作，明显感觉到当前的学科教学存在两个问题。一方面超越学科本身，过度地拓展内容；另一方面对学科本身的魅力和关键知识的“深度学习”把握不足，由此造成课堂教学表面热闹，实际效果堪忧。

如何让学科内容隐含的“伟大事物的魅力”呈现出来，使学科教学更显“深刻”，重建具有“深度学习”特征的课堂教学，需要认真思考和研究。

课堂教学具有“复杂性”特征

课堂教学具有“复杂性”特征，以至于最有经验的教师也难以用一种独特的秘方来全面掌控课堂教学。当教师与学生一起探索未知领域，面前展现曲径通幽、柳暗花明的一幕，师生的体验被源自心灵的生命启迪所照亮，此时，教学成了天下最美好的工作。然而，当教师竭力表达、口吐白沫倾己所能讲授时，教室里却毫无生气、充满痛苦和混乱，教师对此也无能为力，感觉自己就像无处藏身的冒牌货，格格不入的学生像“敌人”一样无处

不在，此时，教师恨不得马上离开教学岗位。这两种经历一般教师可能都曾有过。

教学的困惑源自其本质的复杂性。一是学科的复杂性，学科知识像生命一样广泛、复杂、更新快捷，无论教师如何致力于阅读和研究，对所教授的学科自身拥有的知识总是残缺不全，对教学内容的控制始终难以把握。二是学生的复杂性，学生个体和群体是广泛而复杂的，其复杂程度远超过生命本身，要清晰地、完整地认识学生并快速作出明智的反应，需要教师具备少有的、高超的智慧。三是教师自己的复杂性，教学无论好坏都发自教师自己的内心世界，教师体验到的纠缠不清只不过是折射了内心生活中的交错盘绕，对教师来讲，认识自我与认识学生、学科同等艰难。

课堂教学不够“深刻”的普遍现实

多年来，教育及教学总是处在被指责和被整改的状态。国内外都有这样一种普遍的现象，当人们对现实问题不满时，最终自然地归根到教育，从而抨击教师、责怪教育。具体到教学上，教育行政部门对课堂教学非常微观的行政管束和社会民众对学科教学的

指责,导致一些教师没有从复杂性的本质特征研究和把握课堂教学,只是在压力之下执行上级的要求或者迎合家长的需求,从而背离了学科教学应该遵循的一些基本规律,无力坚守作为专业教师应有的职业标准。

同时,导致普遍存在的课堂教学不够“深刻”的现实,还有教师和学校自身的原因。

一方面,新课程理念与教师教学技术的总体水平不匹配。按照新课程理念,学生和学习过程更为重要,课堂教学是为了让学生蕴藏的知识和潜能获得释放,鼓励学生之间互相学习,问责的准则由学生小组产生,教师的角色在促进者、学习同伴和必要的监控机制间变换,这一切是基于教师拥有高超的教学技巧、策略和技能、懂得“教学不可局限于技术层面”作为基本前提的。然而,现实中相当多的教师在学科知识和教学知识的基本层面还不达标,要执行新课程的教学要求,教师能做的只是在表面上模仿示范课进行表演,对于教学行为背后的教育内涵无力深入考究,学生看到的是教师行为、语言和学生自身表达等的热闹场景,难以通过探究、体验、合作等活动真正建构自己的知识体系。

另一方面,诊断学生的学习状态成了一件困难的事。作为专业教师,应当掌握对学生内部学习状态诊断的技术:多设身处地地理解学生的需要、少推卸教师对于学生困境的责任。有效的教学设计在表征上与医生给病人的治疗方案一样:诊断学生问题,提供解决方案。但是,中小学教学中有很多这样的情况:教师在课堂上口若悬河,很少考虑甚至意识不到教学是要解决学生学业中的问题,这种自说自话的教学可谓“目中无人”。

现实中,常见的是“教师代替知识,成为它的代言人并成为学生注意力的唯一焦点”这样的缺乏教学韵味的课堂;或者是“把学生放在中心位置,教师放弃领导权,以至于课堂和教学混乱到了无政府状态”那样的缺乏知识要求的教学。这些都没有认识到课堂教

学行为的复杂性,导致知识的内在景观不再丰富多彩,认知也变得平淡无奇和不需要思考,更谈不上“学习者能够批判性地学习新思想,并在原有认知结构的基础上建构新知识,在众多思想中作出分析和判断,迁移和运用新知识并解决问题”^①。

走向深度教学

课堂教学不够“深刻”,与教师学科知识底蕴不厚、教学知识和经验不丰富有关,还与目前学科教学的知识观在教师群体中客观上存在某些混乱、困惑有关。“怎样看待知识,站在什么立场上理解知识的性质,如何把握知识的内在结构及其与学生发展的关系,究竟如何处理课程教学中的知识教学问题,的确是需谨慎面对的问题”^②。

知识问题是教育学的经典问题,也是课堂教学的现实问题。重构“深刻”的课堂教学,必须树立正确的知识立场,由表层的知识符号教学走向深度教学,从表面化的学生活动走向指向认知的实践活动,实现课堂教学基于知识学习而不是游离于知识学习之外的丰富价值。

1. 聚焦“认知对象”。课堂教学要向学生揭示那个“伟大事物的魅力”。不管教师的教学方式如何,教学组织形式如何,无论学生们围坐成一个圆圈讨论,还是传统的大、小班级;无论是采用讲授方式,还是学生演讲、实验室操作、野外学习、电子媒体展示,最重要的事是如何把认知对象的“伟大事物的魅力”作为课堂教学的聚焦点。这种聚焦更多不是表面上的,而是深刻的、融入式的。例如,当我们看一出好的戏剧时,就好像自己的生命被搬上了舞台,虽然并没有“对答台词、越过走廊、跳上舞台、参与演出”,但已经有亲临其境的体验,不知不觉地“融入”其中,并与其紧密地联系在一起。所以,课堂教学的这种“深刻”不在于技术形态,而是一种对认

知对象的内涵、外延及各种关系的正确把握。

2. 打造“教学共同体”。“教学共同体”的核心使命是认知、教学和学习，“教学共同体”包含三个要素：知识的领域，共同关注该领域的人以及为有效获得该领域的知识的共同实践^③。如果群体没有一致需要认知的知识领域，或者缺乏对知识领域的共同关注，只是关注某个领域而没有开展积极的共同实践，就难以形成针对这一领域的做事方法、标准以及行动、交往、问题解决、实作和问责等相应的联系，也不能算得上是基于共同联系基础之上的真正的“教学共同体”。“教学共同体”通过对知识领域的共同关注和主动实践，使课堂教学的深刻性在认知层面上得以全面体现。

3. 参与对话和认知实践。日本学者佐藤学认为，学习的传统是“修炼”和“对话”，“对话学习”是人们一起共享知识，知识是公开的和开放的，学习的实践被界定为通过沟通参与文化公共圈的营生^④。认知、教学和学习就发生在与对话相对应的认知实践过程中。尽管教师是为了让学生知道目前的结论才开始教学和对话的，但是在课堂学习中教师不只是为了学生认识结论，还应把学生的观察、解释提请“教学共同体”全体成员验证，并对其他成员的好意做出反馈。认知实践以及陈述、对话及其他活动的过程既不是独裁式的也不是“无政府”的，它是亲和与距离、说话与聆听、知与未知间复杂而永恒的共舞，并使课堂教学不断走向更有教育价值的“深刻”。

4. 留出“思考空间”。课堂教学需要给学生“思考的空间”，不能变成教师一个人的演讲。教师的讲述应当做一些减法，要让学生“看到一粒沙中的世界”，教师没有必要将满满的一车“沙”倒给学生，令他们看到全部，而应当是拿起一粒沙让学生自己去瞧瞧看；要抓住知识的关键部分，让学生自己去思考，找出它们之间的相互关系并且自己去应用。那些被塞满了事实的课程及课堂教学，

学生记住的只是足够的“碎片化的信息”而不懂得从中概括主题，教师将没有主题的事实或一个主题下的所有事实一股脑儿地灌输给学生，只会让学生不知所措，知识的掌握也只是浮光掠影。总之，教学是一项“留白”的艺术，教师与其自己不断地、十分辛苦地讲述，不如让学生自己去思考和探求。

5. 带学生到“有知识的地方”。帕克·帕尔默在《教学勇气》一书中将教师与牧羊犬进行类比，牧羊犬有四项功能：维持羊群能放牧和自己吃草的空间；把羊群聚集在那个空间，并不停地把走失的羊找回来；保护空间的边界并把危险的掠夺者阻挡在外；当这个空间的食物已经吃光，它和羊群一起转移到另外一个有食物的空间。而教师在教室里的任务就相当于牧羊犬的任务：要让学生学会自己“喂饱”自己，学会主动学习；要将学生带到一个可以得到“食物”的地方，要有好的文本、计划好的练习、启发性的问题、纪律良好的对话；当一个地方无法满足学生的求知欲望时，要把学生带入“有另外食物的下一个牧场”；教师一定要把学生的注意力聚集在某一个地方，对类似于迷路或“走神”的个体给予特别的关注。这些观点对于教师打造“深刻”的课堂教学有很多启发。◆

注释：

①王丽、谈云兵：《基于博客的深度学习研究》，《中国远程教育》2009年第12期。

②郭元祥：《知识的性质、结构与深度教学》，《课程·教材·教法》2009年第11期。

③赵健：《从学习创新到教学组织创新》，《教育发展研究》2004年第7-8期。

④舒悦：《当代美国学校学习共同体问题探析》，《外国教育研究》2007年第2期。

作者系北京外国语大学校长助理、北外附属学校校长，研究员

责任编辑 白宏太