

“不良课堂”：构建“健康课堂”的反视角^{*}

——基于化学学科及教师专业标准的思考

童文昭^{1, 2}, 王后雄^{2**}

(1. 福建省长汀一中, 福建长汀 366300; 2. 华中师范大学化学教育研究所, 湖北武汉 430079)

摘要: 基于“健康课堂”的提法, 反向提出存在教学不良问题的“不良课堂”。结合化学学科特点, 从课堂的静态和动态两个不同层面对“不良课堂”的类型和内涵进行了界定分析, 并基于教师专业标准的视角, 从基本理念、专业理念、专业知识、专业能力等四个方面, 分析和阐释了中学化学“不良课堂”产生的原因。

关键词: 不良课堂; 健康课堂; 教师专业标准; 中学化学

文章编号: 1005-6629(2015)11-0008-06

中图分类号: G633.8

文献标识码: B

1 问题的提出

“所谓健康课堂, 就是根据教育方针和素质教育的要求, 遵循人的身心发展和教育教学的规律, 通过优化课堂教学环境、变革课堂教学活动、改进课堂教学管理来促进学生身心健康、全面发展、快乐成长的课堂教学形态”^[1]。作为近年一种

新兴的提法, 学界对健康课堂的定义尚未形成统一的认识。当前对健康课堂的相关研究主要集中于不同维度的“健康”视角: 有基于心理学视角的, 有基于教育学视角的, 还有基于生态学视角的, 等等。而作为其研究对象的“课堂”是一个复杂的综合体, 其视角也应是多维度的。究竟何谓“健康

* 本文系教育部“加强教师队伍建设改革试点项目”(C19)、华中师范大学基本科研业务费专项资金课题“教师培训过程多维监控与绩效评价实践研究”(CCNU14T03007); 湖北省“十二五”教育科学规划重点课题“中小学教师教学诊断能力发展机制研究”(2012A005)的阶段性成果。

** 王后雄, 华中师范大学化学教育研究所所长、教授、博士, 主要研究方向为课程与教学论、教师教育。E-mail: 67127513@163.com。

学的兴趣, 丰富学生的感性经验, 以及以实验为基础实现实验验证与理性论证相结合, 作为实验教学的首要任务。

(6) 重视现代信息技术的应用。目前, 学生的自主学习受到许多人的重视, 这是应对知识复杂性, 适应现代科学技术和社会发展新特点的有效策略。现代信息技术和教育技术的发展给应对知识复杂性的研究和实践增添了强大的翅膀, 也带来了新的问题和机遇, 值得每一个教师关注和参与。

5.5 对学生进行知识观教育

一说起对学生进行知识观教育, 恐怕读者都要担心、摇头, 或者反对: 知识观深邃奥僻的哲学内容把教师都搞得头昏脑胀, 何况学生! 这些担心、反对不无道理。但是, 如果转换思路、转换方式呢? 对于引导学生关注和认识有关问题, 国际文凭计划(即 IB 课程)不但非常重视, 而且已经开设

“Theory of Knowledge”(认知理论, 简称 TOK)课程多年。在此, 特向读者推荐《化学教学》上期刊发的上海中学国际部吴建京老师“IB 核心课程‘认知理论’(TOK)及其实施”一文。该文结合实例作了比较详细的介绍, 能给我们提供许多有益的启示, 很值得阅读并思考。

参考文献:

- [1][3][4][5][10] 王荣江著. 未来科学知识论 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2005: 导言 6, 导言 15~20, 导言 10、18~19, 导言 25.
- [2][6] 林德宏, 肖玲等著. 科学认识思想史 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1995: 3~4, 6, 11~12, 2, 6.
- [7] 苗东升. 系统科学精要(第2版) [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2006: 228.
- [8][9][南非] 保罗·西里亚斯著. 曾国屏译. 复杂性而后现代主义 [M]. 上海: 上海世纪出版集团, 2006: 4~6, 14.

课堂”?考虑到“健康”意义的广泛性、“课堂”组成的复杂性,健康课堂应当是一个内涵丰富、视角众多的多维概念。基于此,本文尝试从另一个层面——影响课堂健康的层面,提出存在健康不良问题的课堂——“不良课堂”。

2 “不良课堂”的观察视角

课堂是由教师、学生、教学事件和环境等组成的育人场所,根据侧重点的不同,课堂可从教师、学生、教学、环境等不同的视角进行观察。由于教学活动既是课堂的主要部分,也是课堂不良问题的来源,所以,作为健康课堂的一种相对提法,不良课堂的界定应该围绕着作为课堂主要部分的教学事件而展开。基于此,不良课堂可理解为存在不良问题的课堂教学。为了更好地发现课堂教学中的不良问题,我们可把基于教学的课堂简化为一种二维结构:一是课堂的静态层面——基于活动载体、构架和目标的课堂观察视角。二是课堂的动态层面——基于活动的课堂观察视角。因此,不良课堂的界定视角可进一步缩小到课堂教学的静态和动态两个层面上。

2.1 基于课堂静态层面的视角

化学课堂具有特定的教学任务,具体来说,就是以特定的化学教学内容为载体,通过一定的教学组织,实现知识、技能、过程、方法、情感、态度、价值观等教学目标的达成。如果说,教学内容及其精神内涵承载着具体的教学目标的话,那么,对内容及其精神的教学组织则是完成教学目标的手段,这其中的教学组织在静态层面即呈现为课堂的结构(图1)。因此,基于教学内容本体可将不良课堂从静态层面分为:内容、结构(组织)、精神等三种不良。

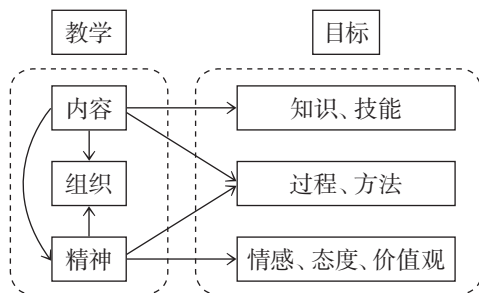


图1 教学与目标的对应关系

(1)内容。化学课堂的“内容”是在“以提高学生化学素养为主旨”的化学课程目标的指引下,由化学课程标准、化学教科书、具体学情等

客观要求和教师的个人经验、教学观念等主观选择共同决定的,主要包括化学教材内容和为促进教材内容理解及教学目标完成而拓展的内容,如情境、习题等。化学课堂“内容”的不良问题,一般从以下几个方面分析:教学内容本身是否存在科学性上的问题,是否符合化学课程标准的要求,是否符合实际学情,如,是否存在外延过宽、挖掘过深等情况;拓展部分的内容是否有助于化学知识要点的理解和迁移,是否有助于化学学科思维的发展;等等。

(2)结构。课堂的“结构”是指“一堂课包含哪些组成部分以及这些组成部分的顺序、时限和相互关系”^[2],是在“内容”确定以后,根据教学目标的分解对教学内容所做的组织和安排。化学课堂“结构”的不良问题,一般从以下几个方面分析:教学环节是否完整;各环节的教学时间安排是否科学,是否符合教学重难点的要求;各部分知识的教学顺序,是否衔接合理,是否符合化学学科知识的内在逻辑,是否符合化学学习的认知逻辑和规律;等等。

(3)精神。课堂的“精神”是“一定课堂文化背景下的认知、情感和价值观三维结构”^[3]。化学课堂的“精神”可从教学论范畴和课程论范畴两个维度进行分析^[4]:教学论范畴的课堂精神主要体现的是基于内容的教学精神内涵,如化学教与学的理念、方式、方法等等,本文将其归属为课堂的动态层面;课程论范畴的课堂精神主要体现的是教学内容在课程体系中的精神内涵,包括科学精神、人文精神、学科精神等等。化学课堂“精神”不良的主要问题就是未能充分挖掘课堂的上述精神空间,主要体现在:未能遵循或体现作为化学学科内在逻辑和化学学科特点的学科精神、学科观念;未能结合教学内容展现化学的“客观、求真、理性、实证、创新”的科学精神;未能实现科学精神与人文精神的相互渗透,体现化学与自然、社会关系中的价值观、人生观和世界观;等等。

2.2 基于课堂动态层面的视角

化学课堂教学,作为一种认识活动,是化学教师、学生、化学教学媒体和教学环境等要素之间多向、多层次的交互作用过程,遵循动态性原理^[5]。从动态视角看,教师的教、学生的学,教与学的互动构成了整个动态的课堂。此外,化学教学作为

一种基于情境的活动,其中的教、学以及互动又都是在特定的、与化学关联的情境中得以实现的。因此,基于教学活动本体可将不良课堂从动态层面分为:教、学、互动、情境等四种不良。

(1) 教。作为课堂活动的主导,“教”对其他课堂活动起着引发、组织、调控的作用,直接决定着课堂教学的效果。“教”的不良问题,一般考虑以下几个方面:对教法、策略的选择是否符合教学内容的要求,是否符合化学学科特点和规律;对学习的组织、评价、引导是否科学有效,是否遵循化学学习的认知规律;对知识的教授过程是否符合教学的基本原则,是否有助于促进学生的思维发展;等等。

(2) 学。与“教”相对应的“学”,作为课堂活动的主体,既是课堂教学的核心,也是课堂教学的目的。“学”的不良问题,一般考虑以下几个方面:学习方式、方法的选择是否符合学习内容的要求,是否符合化学学习的规律特点;学习过程是否在教师的引导下能动地、个性地进行,是否能根据要求或自主地提出问题或见解;是否能根据教师的评价和学习的结果对自己的学习情况做出合理评估,并依此调整学习进程;等等。

(3) 互动。作为高效的教学活动机制,“互动”是新课改大力倡导的提高课堂效率、促进有效教学的活动方式。互动类型主要有师生互动、生生互动、学习个体与教学中介之间的互动等。“互动”的不良问题,一般考虑两个方面:一是互动的必要性、有效性问题,即对某一教学内容而言,是否有互动的必要、是否为“为互动而互动”的“假互动”;二是互动双方在信息对称方面的合理性问题,互动中的信息传递是双向或多向性的,单向或严重不对称的信息传递是低效或无效的。

(4) 情境。“情境”是围绕教学目标和教学任务而设置的一种教学情感氛围。情境的质量影响着活动的效果,科学、合理、有效是创设活动情境的基本要求。“情境”的不良问题,一般考虑以下几个方面:目的性:情境对活动主题是否具有准确的指向性,是否存在偏离的现象;情感性:情境是否能有效地激发学生对活动的情感(兴趣);问题性:情境蕴含的问题是否能有效地诱发学生的学习和思考;学科性:情境本身是否紧扣化学教学内容,是否存在化学科学性问题的。

3 “不良课堂”的产生原因——基于教师专业标准的思考

2012年2月教育部颁布的《中学教师专业标准(试行)》^[6](以下简称《标准》)是中学教师实施教育教学行为的基本规范。在上述关于不良课堂的界定中,可以发现,不良课堂的产生原因亦是多层面、多视角、多因素的。然而,教师作为课堂建构的主导者,其教育教学行为显然是课堂健康状况的主要影响因素。基于此,本文从教师专业标准的视角尝试分析化学不良课堂的产生原因。

3.1 教师的“基本理念”因素

《标准》提出了“师德为先、学生为本、能力为重、终身学习”的基本理念。其中的“学生为本”强调教学要在遵循学生身心发展特点和教育教学规律的前提下,充分体现学生的“主体、主动、个性”。“生本”的课堂,区别于“师本”、“考本”的课堂,教学组织上强调“以学定教”、“以教导学”。

“生本”的课堂是学生发展的课堂,学习方式上强调学习的自主性和建构性。“生本”的课堂就是“以学生的学习为中心——鼓励学生自己学(起点),教会学生如何学(关键),今后不教也能学(目标)”^[7]。这也正是《标准》强调“生本”教学要以遵循学生身心发展特点和教育教学规律为前提的原因。简言之,关注学生如何学、学得如何,是践行“学生为本”的主题,一切教学活动的组织与实施都应以此为本。

自实施新课程改革以来,“学生为本”的思想从上至下得到了全面、热烈的响应。然而,在贯彻和落实这一理念时,却出现了诸多形而上的“伪生本”的化学课堂。一项关于课堂提问情况的调查统计显示^[8],在提问目的上(图2),52%是仅用于获得反馈,12%用于探询(引发观点阐述或试探不同见解),16%用于诱思,9%用于引导观察,另有8%和3%用于激发兴趣和课后探究。而在问题的认知水平上(图3),机械、记忆性问题占58%,理解、推理水平性问题占35%,创造、评价性问题占7%。从结果看,这些课堂的提问对学生的思维发展、知识的深层次理解方面是低效甚至是无效的。所以这些课堂,尽管或许在提问、对话等互动行为的频次上体现了“生本”的形式,但是其内容和方式上却与“教会学生如何学”无关,本质上仍是“伪生本”课堂。

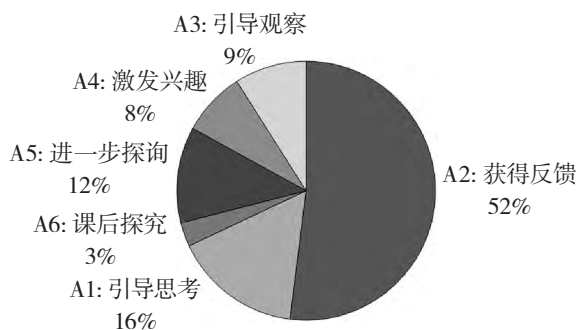


图2 提问目的的比例

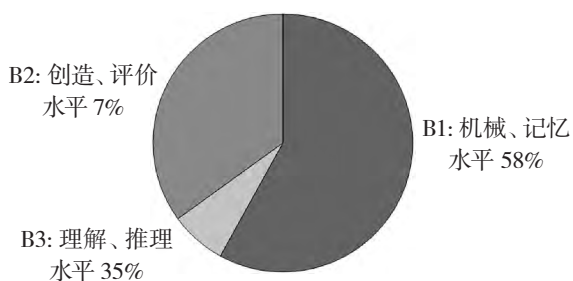


图3 问题认知水平的比例

类似的“伪生本”现象在化学课堂中还有许多,如,把教学时间的倾斜等同于“学生主体”的体现,把“放羊式”等同于“自主”,出现“假探究”、“假讨论”、“假合作”等现象,甚至把讲授法等传统教学方法当成是“落伍”的典型,等等。这些“伪生本”的化学课堂显然不仅没有体现“生本理念”的内涵,甚至是与之背道而驰的。“生本理念”指导下的化学教学,突出了学生在课堂中的核心地位,这个核心并非外在的一种形式,而是教学意义上的一种内涵。一方面,它指向了课堂动态层面的教学活动主题——学为中心;另一方面,它指导着课堂学科层面的教学内容的选择、组织及其内涵的挖掘。可以说,对“生本理念”的理解和落实的不足是所有化学不良课堂产生的根源。

3.2 教师的“专业理念”因素

相较于统摄性的“基本理念”,《标准》的“专业理念”分别从学生和教学两个角度对教师的态度与行为提出了具体的要求:

3.2.1 对学生的态度与行为——学生观

《标准》要求教师“尊重个体差异,主动了解和满足学生的不同需要;积极创造条件,促进学生的自主发展”^[9]。这一理念落实到课堂教学中,规范的实际上是教师对学生的“学”的态度与行为。一方面,要求教师要以学定教,切合学情地分层教学。这就要求教师通过“互动”去发现、诊断学

生“学”的问题,并依此满足学生的不同学习需求;另一方面,要求教师既要突出学生自主、能动的一面,又要突出“发展”的一面。前者要求教师加强方法上的引导,如化学学习的方法、实验探究的方法等。后者要求教师加强对思维、意识的培养,如微粒观、转化观等化学观念的培养。

3.2.2 对教学的态度与行为——教学观

《标准》要求教师“将知识学习、能力发展与品德养成相结合,重视学生的全面发展;尊重教育规律和学生身心发展规律,为每一位学生提供适合的教育。激发学生的求知欲和好奇心,培养学生学习兴趣和爱好,营造自由探索、勇于创新的氛围”^[10]。这一理念落实到课堂教学中,规范的实际上是教师的“教”的态度与行为。其中,知识、能力、品德的结合,对化学教学提出了化学与实践及价值观教育的整合要求;激发兴趣、营造探索和创新氛围,则对化学教学提出了更高的情境创设要求。前者突出了化学中的人文与科学、科学与技术之间的联系,后者强调了化学科学探究活动的开展及探究意识的培养。

事实上,“专业理念”所提出的上述规范和要求,既是对“生本理念”的一种诠释,也是对新课程改革的核心理念——“为了每一位学生的发展”的细化。这一细化在化学教学中突显了几个重要的化学教学理念:(1)有机地融合三维目标,全面提高学生的化学素养;(2)突出化学科学探究,体现化学科学本质;(3)加强化学、技术、社会之间的相互关系的教育^[11]。结合前面学生观、教学观的分析,我们可以发现,“专业理念”通过对“教”“学”的直接要求,又间接地规范着“互动”“情境”——即“专业理念”在整个动态层面影响着化学课堂教学(图4)。可见,“专业理念”因素是课堂在动态层面产生不良的主要原因。

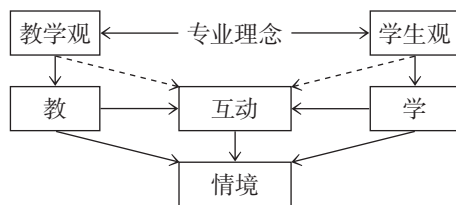


图4 “专业理念”与课堂动态层面的关系图

3.3 教师的“专业知识”因素

对于课堂教学而言,教师的“专业知识”主要包括四个方面:教育知识、学科知识、学科教学知

识(PCK)以及通识性知识。

3.3.1 教育知识

所谓教育知识是指教育学、心理学的基本原理和方法、学生身心发展的一般规律和特点等。通识性知识则是指人文、科学、艺术、信息技术等方面的基本知识^[12]。之所以将这两类“专业知识”并提,是因为它们同为教师的专业常识,都从学科本体的“外围”指导并影响着课堂教学内容的选择和组织。如进行某一主题 STSE 教育的教学设计时,一方面,在教学内容的选择上,不仅需要基于化学学科维度分析学生的化学认知基础,还需要基于学生的社会背景分析学生的社会认知基础;另一方面,在教学内容的教学组织上,需要基于教育的基本规律考虑,组织方式是否符合学生的学习和认知规律、是否有利于促进学生对知识的理解。

3.3.2 学科知识与学科教学知识

学科知识是基于教学任务视角的课堂教学的主要目标,就化学而言,主要包括:化学学科知识体系、基本思想与方法;化学基础知识、基本原理与技能;化学与其他学科的联系;等等。这些化学知识反映到教学中,就是化学课堂的主体内容。然而,教学需要将上述化学知识从一堆零散的“知识点”转变为学生易于接受的“知识线”。因此,除上述化学学科的本体知识外,教师还需具备相关的学科教学知识,如化学课程标准、化学认知特点、基于化学学科特点的教学方法与策略,等等。可见,学科知识和通识性知识主要影响的是教学内容及其精神的选择和挖掘——课堂内容、课堂精神,而学科教学知识、教育知识主要影响的则是教学内容的组织——课堂结构(图5)。因此,教师的“专业知识”不足是课堂在静态层面上产生不良的主要原因。

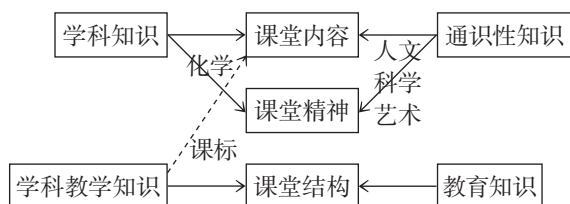


图5 “专业知识”与课堂静态层面的关系图

3.4 教师的“专业能力”因素

与课堂教学直接相关的“专业能力”在《标准》

中分为教学设计、教学实施、教学评价等三个方面,分别对应着课堂教学的备课、上课、评价三环节。与其他专业标准相比,“专业能力”作为教师职业的程序性知识,对课堂的影响要直观得多。

3.4.1 教学设计

化学教学设计是化学教学活动的蓝本,是在一定教学理念指导下,依据教学目标、学情(知识、生理、心理)等,对教学内容进行的一系列教学活动构想。涉及教学目标、学习起点、重难点、情境、教学过程等设计环节。其中的目标、起点、重难点、情境等环节的设计实际上就是化学教学内容选择、内容精神的挖掘等方面的设计。而核心环节——化学教学过程是以问题和任务为驱动,以建构学习(自主、发现、合作、探究等)为主要学习形式,以学生认知发展为教学主线的活动程序——则是对教学组织(结构)的设计。显然,作为课堂教学活动的“剧本”,教学设计的准备不充分会直接导致课堂静态层面产生不良。

3.4.2 教学实施与评价

作为对教学设计构想的实践,教学实施与教学评价是相辅相成的。有效的教学实施离不开科学的教学评价,因为教学评价重心不在“判”而在“导”。当然,有效的教学评价也离不开科学的教学实施,因为教学实施的结果是教学评价的依据。教师的教学活动大致包括三个环节:学习活动的引发、学习活动的组织、学习活动的评价。其中涉及丰富多样的教学技能:营造情境,激发兴趣;运用教法,有效教学;利用工具,多元评价;依据反馈,调控教学;等等。这些技能通过“教”与“学”双方的信息反馈共同推进着教学活动进程(图6),而这其中每一个环节、每个技能都直接影响着课堂动态层面的教学平衡^[13]。

以化学探究的教学实施与评价为例:探究开始前,教师在创设探究情境,激发探究欲望的同时,需通过设疑、质疑等方式,回顾及评估学生的知识储备;探究过程中,教师在组织、指导探究的同时,要及时发现问题,根据情况调控探究进程;探究结束后,教师在组织学生汇报、交流、分析探究结论的同时,还应对探究中出现的一些典型、重要的探究意外或错误进行分析、评价、总结。而有些课堂借效率之名,以演示实验,甚至是多媒体技

术代替真实的学生探究实验。让“见象生疑、因疑而思、由思促评、以评导学”的精彩的化学科学探究活动,在演示实验或“多媒体实验”的“正确现象”中流于形式。

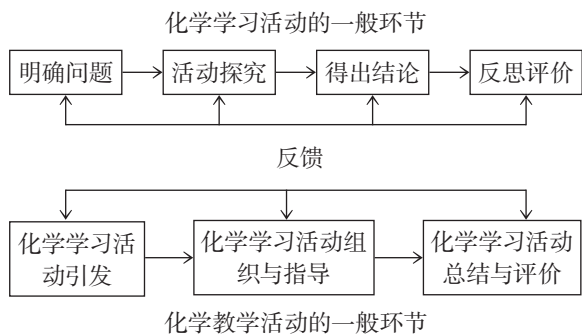


图6 化学教学活动与化学学习活动之间的一般环节

通过上述分析可以发现,与前面标准的隐性知识相比,“专业能力”作为一种显性的能力,其对课堂的影响是直观的、显著的。然而,能力的本质是概括化、系统化了的知识与技能,其外显技能离不开内隐知识的支撑。也就是说,“专业能力”对课堂的影响,究其原因,仍是“基本理念”、“专业理念”、“专业知识”等隐性知识的内因作用。例如,教学设计所导致的课堂静态不良,其根源则是教师的学科知识、学科教学知识、通识性知识、教育知识等——“专业知识”的问题;教学实施与评价所造成的课堂动态不良,其根源是教师的学生观和教学观——“专业理念”的问题。

4 结语

与“健康课堂”相比,“不良课堂”的视角显然要更清晰、更直观。毕竟,相对于课堂教学形态的一种理想,作为课堂缺陷的不良问题却是真实存在于课堂教学中的。弄清了课堂不良问题产生的

原因,解决了课堂中存在的不良问题,课堂自然能实现向真正的“健康课堂”转变。而从教师的角度看,教学的不良问题归根结底源自于其教育教学行为的问题。因此,基于教师专业标准的视角,去分析不良课堂产生的原因,既是诊断和改进课堂教学、促使“不良课堂”向“健康课堂”转变的前提,也是提升自身专业化水平、促进自身专业化发展的途径。

参考文献:

- [1] 涂艳国. 健康课堂中的评价导向初探 [J]. 新课程研究, 2013, (4): 37~38.
- [2] 王道俊, 郭文安. 教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2009: 254.
- [3] 刘庆昌. 课堂里的精神空间 [J]. 当代教育与文化, 2011, (6): 22~28.
- [4] 童文昭, 王后雄. 化学课堂的“精神不良”: 现象、成因及思考 [J]. 化学教学, 2015, (4): 6~10.
- [5] 刘知新, 王祖浩. 化学教学系统论 [M]. 南宁: 广西教育出版社, 1996: 15.
- [6][9][10][12] 中华人民共和国教育部制定. 中学教师专业标准(试行) [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7232/201212/xxgk_145603.html, 2012-09-13.
- [7] 顾泠沅. 课堂视野中的教师及其指导者 [J]. 课程·教材·教法, 2014, (1): 27~29.
- [8][11] 王后雄. 新理念化学教学诊断学 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2014: 69~114.
- [13] 郑长龙. 化学课堂教学板块及其设计与分析 [J]. 化学教育, 2010, (5): 15~19.

关于著作权和出版使用权的申明

凡本刊论文作者应保证对作品拥有合法的著作权。本刊不承担由于作者原因产生的著作权纠纷的任何连带责任。《化学教学》近年来先后被龙源期刊网、《中国期刊网》、《中国学术期刊(光盘版)》、《中文科技期刊数据库》等全文收录。作者向本刊投稿即为同意向本刊转让印刷方式及电子方式的出版使用权。本刊给作者支付的稿费中已包括上述使用方式的稿费。