

让学生和教师都成为课堂中的风景

周恒普

(江苏省扬州市梅岭小学 江苏扬州 225007)

摘要: 主体性包含能力、作用和地位三方面,“学生主体”指的是学生的地位主体,而不是一味地强调学生的自主能力或自主作用片面的神话。课堂中“学生”“教师”“教材”“学习环境”这四要素之间的关系永远是割裂不开的,脱离了“从属关系”的“主体性”是没有意义的,就好比脱离“制度”而一味谈“自由”一样。而单纯的“教师中心”到学生的“主体性神话”也是从一个极端到另一个极端,等同于将“教育无用论”和“教育万能论”对立而谈。其实,两者不该是“零合”。

关键词: 主体性神话 学生主体 信息超载 长时间思考

中图分类号: G625 **文献标识码:** A

DOI: 10.12218/j.issn.2095-4743.2022.07.022

唐彩斌老师说:“不要因为个人学识的有限,影响了孩子无限学习的可能。”郑毓信教授说:“努力养成学生长时间思考的习惯与能力这是诸多数学家的一项共识”。日本数学家广中平佑以为:“现在的教育环境不是一个充分培养长期思考型的环境。没有长期思考型训练的人,是不会深刻地思考问题的”。佐藤学教授说:“我们追求的不是‘发言热闹的教室’,而是‘用心地互相倾听的教室’”。他还提出:“课堂要超越‘主体性’神话”。似乎以上几位老师都在提醒我,当下,每天我与孩子共处的课堂是该“转型”了,但又说不清道不明。零星的思考虽不得其所,但也没有停止。一次外出培训,听见贲友林老师谈起与十年前的自己“同课异构”,他追问:课堂的风景在哪?我似乎明白了些许。

“墨菲定律”告诉我们:你越是担心的事往往越会发生!但是,佛法也提醒我们:当你开始关注某个事物,你便与它结下了“缘”。我想这就叫“念念不忘,必有回响”吧,于是乎一则报道映入眼帘:有一次“食神”蔡澜去访问第一位领得米其林三颗星的厨师保罗·巴古斯,并提出难题:要他为自己煮一个完美的鸡蛋。保罗·巴古斯思索片刻后走进厨房,拿出一个瓷碟,在碟上抹了些橄榄油,放在火炉上,等碟子烧热后,他把一个生鸡蛋打了进去便端到蔡澜面前。“每一个人都有自己的喜好,鸡蛋要多少成熟,都应由吃的人决定,要达到他认为最完美的,只有用这方法自己做。”他说。看完这则报道,我心里的答案更加坚定:是的,课堂的风景一定在于学生。但同时另一个问题随之产生:该是怎样的风景呢?

以下,我就佐藤学教授提出的“主体性神话”,说说自己的思考以及我所期待的“课堂”所呈现出的“风景”,谨

以此敦促自己且行且思。

一、从“教师中心”到“主体性神话”

自工作伊始,看了许多公开课、展示课,自己也参加了一些赛课,“磨课”的过程相信大家都不忍回忆。而“磨课”之所以痛苦不仅在于要反复“打磨”教学设计,还要不断“定型”或者称为“固化”教师的语言和动作。就前者而言,教师多少还能称为一个“设计者”,但后者看来,教师就是一个“表演者”。最终上台,绝对是教案上的话“只字不差”,设计的手势、动作甚至行走路线也是“一招不少”。

如此,一节“典型的精致课”便应运而生,即学生和教师“天衣无缝”的配合。不能说这样的“磨课”过程是没有意义的,毕竟对于经验缺乏的新教师而言还是有可取之处的:可以准确把握教学目标、基本了解教学结构、熟悉常见的教学策略、学习常用的教学组织形式、规范自己的教学语言等等。前不久,我还为了展示课的成功沾沾自喜,后一想有点汗颜,也是一节“典型的精致课”罢了。

可以说,“典型的精致课”是教师掌控的,为了“取悦”评委和听课老师的课。好在热闹的背后,还有不少冷静的教师、冷静的思考。于是“学生主体”“核心素养”等概念一跃而出站到了“C位”,我们如视珍宝,我们逢课必谈。我以为,这正是赫尔巴特的传统教学三中心向杜威的现代教学新三中心转变的必然结果,人们的关注点变了,现在我们更关注的是“学生未来真正需要什么?”正如戴维·铂金斯在《为未知而教,为未来而学》中说:“对学习者的生活有意义的知识才可能具有长久的生命力。”也就是“核心素养”所指的:人终生发展和社会发展需要的必备品格与关键能力。心理学告诉我们:往往在动机过强的情况下容易“过犹不及”,尤

其在自身还未有清晰认识的时候。

1. 何为“主体性神话”

就在学生近乎被推崇至课堂的制高点时，佐藤学教授提出了“主体性神话”：是指将学生与教师的互动、与教材以及学习环境等割裂开来，让教育成为仅仅针对学生的需要、愿望、态度等学生自身的性格取向来进行的神话，成为把学习理想化为只由学生内部的“主体性”来实现的神话。“主体性神话”的观点无疑给沉溺在“学生主体”的我们泼了一盆冷水。他还指出：在欧美，“主体”这一概念是作为“家臣、从属”意义来考虑的，当成为超越自身的从属者，便被认为获得了“主体性”，学习的“主体性”源于“主体=从属”的思想方法。百度百科中指出：主体性是指人在实践过程中表现出来的能力、作用、地位，即人的自主、主动、能动、自由、有目的地活动的地位和特性。

2. 重认“学生主体”

从以上观点可知，主体性包含能力、作用和地位三方面，“学生主体”指的是学生的地位主体，而不是一味地强调学生的自主能力或自主作用，课堂中“学生”“教师”“教材”“学习环境”这四要素之间的关系永远是割裂不开的，脱离了“从属关系”的“主体性”是没有意义的，就好比脱离“制度”而一味谈“自由”一样。因此，单一的“教师中心”到绝对的学生“主体性神话”就是从—个极端到另一个极端，等同于将“教育无用论”和“教育万能论”对立而谈。我以为，教师和学生课堂中的关系并非“零合”的。学生在课堂中应该处于主体地位，具体体现于：制定教学目标要以学生的发展为导向、教学过程中尊重学生的差异和对知识的已有经验、课堂中关注学生的情感以及价值观的培养等等。一言概括：一切教学行为的起点、过程以及终点都是以“学生的身心成长”的价值取向。但在这个过程中，教师、教材和环境的作用也是缺一不可的。

在实际教学中，教师一个赞许的微笑、认可的眼神或者亲密的击掌，都可以给学生莫大的学习信心。所以教师不仅承担着知识的引导者，更是情感的抚慰者。教材为学生的学习提供了抓手、线索，虽然学生不必照着教材的编排路径按部就班，但教材无论于生于师都是十分重要的学习资源。比如，教材中例题的选取，正是新知和学生已有经验之间的恰当衔接点，而教材中的习题也是经过精挑细选的，教师可以择重点供学生研究，也可通过变式、对比等方式，用实用活习题；—个良好的学习环境对于学生的学习是十分重要的，我们可以想象，—个氛围热烈、轻松愉快的课堂和—个气氛

低沉、紧张压抑的课堂，谁更能促进学生的学习呢？答案不言而喻。教师更要着力营造“心理安全”的课堂，学生在这样的课堂中不怕犯错、不怕承认自己不懂，进而实现师生、生生间的亲密无间的良性关系。

二、闲话“主体性神话”的温床

1. 课堂中的形式主义

反思自己近几年的教学常态，我特别重视学生“自己解决”“自己决定”“自己选择”“自我实现”。我们也不乏看见热热闹闹的小组合作、近乎完美的学生回答以及新颖独特的表演形式等等。相信不少教师和我—样，虽然我们不知究竟，但我们确定这叫“学生主体”，这是时代的呼唤。其实，这些现象中都或多或少存在着“主体性假象”，“主体性假象”是主体性神话的外显形式。比如，当下课堂中时髦的学习单（导学单、研究单），如果运用不当、流于形式，那便成了主体性假象。

学习单的初衷是真实地呈现各层面学生的知识经验，而在一些课堂中，似乎学习单只分为“切中要点的”学习单和“无用的”学习单，对于那些虽然表达模糊但确有价值的学习单视而不见。“切中要点的”学习单则成为课堂教学中早已设计好的“暗线”“冠冕堂皇的外衣”和“化险为夷的法宝”，教师往往在教授重难点时便很自然地请出它：“某某同学在学习单上提到……”，这些学习单被教师在课堂中充分利用。而“无用的”学习单变成了无人问津甚至是反面教材。真正有价值的学习单并没有被挖掘、交流、对比和思辨。这样的课堂无疑与学习单使用的初衷相悖，割裂了生生、师生之间的日常对话和思维碰撞。如此形式化的学生主体不就是主体性假象吗。其实，在不少课堂中也存在主体性假象，比如：无实际意义的表演、为了合作的小组合作、为了操作的实验操作、信息化过度等等。

2. 主体性假象背后的“欲望”

其实，在追求主体性假象的教师内心深处，有着与学生本身和学习活动无关的、想轻松控制课堂教学进程和维持安稳课堂秩序的欲望。因此，这样的教师一开始就要求学生回答必须清晰、准确以及符合逻辑。对于表达模糊、不够准确或是不—样的声音产生排斥，是因为这样的声音不易掌控。但是，如果教师意识中就只认定明确的表达，那么他是无法理解—个充满矛盾、犹豫但又渴求表达的孩子的内心丰富情感的。反过来试想，倘若课堂呈现的是毫无意义或是枯燥乏味的内容，那么毫无兴趣或是表现消极的学生出现则应视为理所应当，而那些对任何内容都能表现积极和教师默契配合

的学生，也许才有我们要反思的对象，他们或许是思维上的慵懒者，只要跟着老师走就好了。

3. 网络时代的“信息超载”

何为“信息超载”？百度百科如下解释：指信息接收者或处理者所接收的信息远远超出其信息处理能力。在网络技术不断发展的背景下，世界的信息和知识都处于大爆炸状态，造成信息量大、信息质量差、信息价值低等问题，信息超载的现象也随之而生。网络时代有一句名言：“我们身处信息的海洋中，却因为缺少知识而饥渴”。可见，“信息超载”存在于各行各业，教育也不例外。

我在出差的空隙常会和不同地区的教师交流每天的工作常态。无独有偶，我们都提到了“合作学习”“未来教室”“电子白板”“网络直播”等一些教育“新宠”。在我觉得教育技术稍落后的区域，一位当地教师告诉我每天都在疲于电子白板课件的学习和制作。为什么我们在课堂上出现那么多主体性假象？为什么我们盲目地去学习各种“新技术”“新理论”“新花样”然后就匆匆的用于课堂？网络时代的“信息超载”导致身处其中的我们无法甄别有价值的信息，我称之为“信息的选择障碍”，久而久之便开始随大流，将形式化的东西带入课堂，还要求学生完美的配合，看上去学生的身影充满了课堂，实则“主体性”悬在半空。

三、我期待的“课堂风景”

课堂的风景因人而异，作为一线教师，教学模式的变革很难，教学方法的创新也不易。因此，我以为，眼中有生、着力点小并坚持下去就已“功德无量”了。

1. “读懂”学生的发言

对于学生课堂中的发言，似乎我们更在乎有没有大声地清楚地，是否回答到了我们预想的点上，我们眼神关注、面带微笑、侧耳倾听、热心点头，“哦！你说的是……对吧。”“我明白了，你的意思是……真好！”以上是“读懂”学生发言的第一层面，即听明白意思。表面上我们在倾听，实则是在对比，对比学生的发言和我们心中的预设之间的距离，如果趋近，我们赞许：“多好的回答，掌声”！如果相悖，我们的大脑会迅速旋转：下一步我该怎么办？我该怎么引导？因为，我们恐惧“冷场”，我们要善于点拨。于是，我们苦练“化险为夷”的技巧，并视之为优秀教师的必备技能。难道孩子发言后所期待的仅仅是一句“你是想表达……”？不可否认，听明白学生发言的意思很重要，但仅停留于此是无法与学生产生情感交融的。

“读懂”学生发言的第二个层面，即体会学生发言背后的复杂情感。也就站在理解、尊重、欣赏的角度去揣摩学生的内心世界，这样角度的改变必然带来评价语的变化，“真有想象力……”“真有你的，多么巧妙的方法……”“你一定经过深思熟虑的……”。如此，不仅学生的知识技能得到的反馈，情感也受到了滋润，教师倾听的价值才得以体现。

2. 尊重学生的“长时间思考”

日本数学家广中平佑指出：“我认为思考问题的态度有两种：一种是花费较短时间的即席思考型；一种是较长时间的长期思考型。所谓的思考能人，大概就是指能够根据思考的对象自由自在地分别使用这两种类型的思考态度的人。但是，现在的……教育环境不是一个充分培养长期思考型的环境。……没有长期思考型训练的人，是不会深刻地思考问题的。……无论怎样训练即席型思考，也不会掌握前面谈过的智慧深度。”诺贝尔经济学得主康纳曼在其《快思慢想》中对思维的“快”与“慢”也有详实的分析。郑毓信教授也说：“努力养成学生长时间思考的习惯与能力这是诸多数学家的一项共识”。通过上述学者的观点，“长时间思考”可以理解为“慢思”。不要一味地追求学生回答问题的速度，遇到“冷场”不要慌张，我们要转变认识。或许现在的课堂，我们过分强调了“即兴思维”能力，以至于忽视了“长时间思考”的习惯与能力的培养。值得注意的是，思维的“快”与“慢”不分优劣，是个人不同的思维模式，有的人习惯于有了思路就出手，有的人习惯于再多想一会，对此有清晰认识后，教师应该对那些看似反应较慢的孩子保留尊重和理解，或许他们思考的更全面、深刻。其次，这里的“快”与“慢”不能简单归结于时间的“长短”，“教师要更加主张如何能够引导学生更清晰、更深入、更全面、更合理地去进行思考”郑毓信教授如此强调。所以，我以为，教师要有说“孩子，不要急，慢慢来”的勇气，同时还要有“等待”的智慧。

最后，“好课”的标准仁者见，仁智者见智，但我以为我们应达成的共识是：每一节课都应该成为一道风景，或者说努力成为一道风景，而其中的景象必定有学生，也应有教师，他们各美其美、美美与共，在自由、平等、共情、共生的环境中度过一节课的时光。课堂是教学的场所，更应该成为师生共同生活的场所，愿所有的教育人可以看到沿途的风景。