

# 我们需要什么样的课堂

——从“知识课堂”到“探究课堂”的思考

常州市高级中学 向永知

当前课堂教学秉承着一种“知识课堂”的传统，它是以知识为本的课堂；新课程倡导的课堂模式应以学生的发展为本，让学生成为学习的主人，自主地进行学习活动。因此，建构“探究课堂”就成为深化课程改革理论和实践的一条重要途径。

一组镜头：

(1)1998年底，一个美国科学教育代表团到上海市访问，希望听一堂中学的科学教育公开课，接待人员安排了一所有名的重点中学为他们开了一堂高一年级的物理课，任课教师是一位优秀的特级教师。在教学过程中，教学目的明确、思路清晰、方法灵活、有理论、有实验；教学过程活跃，教师问学生答，师生互动，气氛热烈；教师语言准确简练，教学时间安排精当，当教师说：“这节课就上到这里”的时候，下课铃声正好响起，掌声雷动。可是五位美国客人却表情木然，当接待者请他们谈谈感想时，他们的问答出乎我们的意料。他们反问：这节课老师问问题，学生回答问题。既然老师的问题总是学生在回答，这节课还上它干什么？

(2)中国的孩子放学回家以后，家长们问孩子的第一句话，从黑龙江到海南岛，差不多都是一样的：“今天的作业做完了吗？”家长们关心的是学校既定的任务完成了没有。世界上还有一个民族也特别关心下一代的教育，那就是以色列民族。当孩子们放学回家后，家长们问的第一句话差不多也是相同的：“你今天在学校向老师提问题了吗？”如果孩子得意地说：“我今天向老师提了一个问题，老师没有回答出来！”那家长会像孩子一样的喜形于色。可是如果中国的孩子回来对家长说提了一个问题把老师难住了，绝大多数家长会感到尴尬和为难，甚至会斥责孩子：“你逞什么能！”

(3)在中国，我们经常听到老师下课前问学生：“都听懂了吗？还有问题吗？”当学生回答说没有问题了，老师就放心了。有的老师不仅听其言，还要观其行，要抽问学生，当得到的答案都是正确的，也就是都符合标准答案时，老师才会感到学生确实是没有问题了，才会露出满意的微笑。而在美国，教师是这样理解教育的，他们认为：学生总是充满好奇和疑问的，他们走进教室的时候，带着满脑子的问题，老师在回答他们问题的过程中，有意通过情景、故事、疑问、破绽等去激发学生的问题意识，使学生产生更多的问题，最后老师不得不“投降”——“你们的问题我已经回答不了了。我的知识就这么多，我回去再学习，再准备，下次再来回答你们。你们也回去思考，去寻找答案”。

步入21世纪，全球化的扩张，信息化的侵袭，知识经济的初显，社会转型特征的明彰，以及学习化社会的逐步形成，需要转变原有的教育观念，培养具有创新精神和实践能力的人才。人才培养要求的这一变更，势必引发学校教育的一系列变革。只有重新审视、定位、建构学校中的一系列现象和行为，如课堂、班级、教材等，才能应对这一挑战。本文仅就课堂变革的相关问题发表自己的一管之见，以期推动课堂教学改革的深化。

## 一、问题的提出：课堂是什么？

课堂是什么？在许多人的头脑中，这可能是一个不言而喻而又十分唐突的问题。课堂是学校中最为平常、最为常见、最为细小的细胞，教师每天都在课堂中生活，学生的时光也大多在课堂上度过，这种“熟视无睹”常使得我们不经意间忽视了对课堂内涵的准确定位。然而，任何教学改革如果没有真正触动课堂这块主阵地的话，那么这种改革就不能说是彻底的。重新检视课堂活动，反思课堂观念，为课堂提供新的定向，是重构课堂的基本前提。

第一、课堂不是教师表演的舞台，而是师生之间交往、互动的舞台。在过去，我们常常把教师的课堂行为类比为舞台表演艺术，把课堂当作教师表演的舞台，认为教师只要表演到位就可以了，最高明的教师也就是那些具有高超的教学表演艺术的教师。但是，教学归根到底是一种交往行为，是以交往为媒介。表演的水平再高，艺术表现能力再强，也只能说明教师自身“塑造角色”的能力与水平，而无法反映出学生的学习水平与参与能力。换句话说，表演可以是无互动、无交往的，而教学却必须要借助交往来进行。只有在真正有效的交往与互动中，学生获取的知识才是生成的、内化的，增长的能力才是名副其实的，养成的情感才是真真切切的。从这个角度讲，衡量一堂课的标准不只在于教师的板书是否整洁、行为举止是否大方、时间控制是否合理，而更多地在于学生交往、互动的程度与水平，交往、互动的方式与成效。

第二、课堂不是对学生训练的场所，而是引导学生发展的场所。

现在课堂上常见的一种现象就是把训练等同于教学，把训练当作课堂中的主要行为。这种训练无视学生复杂的心理活动，把学生头脑当作“黑箱”来操作。教师所要做的只是从外部强制性灌输知识，让学生原封不动地“克隆”出这些知识。这种批量训练的结果可以使学生的行为达到标准化的水平，但与此同时，学生思维的灵活性在渐渐降低，对外在事物的敏感性在渐渐淡化，捕捉问题的能力在渐渐弱化，创新也离他们越来越远。因此，课堂上不能把学生看作是无知被动的受体，而要把学生看作是有着独特个性、充满活力的生命体，他们有着自己的真情实感，有着自己判断是非的能力，有着自己的知识经验，有着自己的成长背景。教师所要做的是激发他们内在的求知欲，由内而外地引导学生去认识周围的世界。

第三、课堂不只是传授知识的场所，而且更应该是探究知识的场所。

在教师面前，一向有着两种不同的选择，一种是由知识走向学生；一种是由学生走向知识。前者表现为在细致地“加工”知识的前提下，在课堂上再现知识，将单位时间内完成知识的传递作为头等重要的大事；后者表现为在仔细分析学生状况的基础上，引导学生去探求知识，使学生最终成为知识的真正占有者。张华：《课程与教学论》，上海教育出版社，2000年版。“师者，传道、授业、解惑也。”唐代韩愈《师说》中这一教师职责的定位，至今支配着教师的行为，许多教师认为只要在课堂上传授了知识，把“术业有专攻”的学识授予了学生，自己的职责也就完成了。这种看法在韩愈所处的农业文明时代也许是合理的，而在今天的信息文明时代，知识更新以秒来计算，让学生“学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存”《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社，2001年版。，形成终身学习的必备素养，是时代发展的趋势。因此，教师要明了：知识既是名词，更是动词。通过主动探究动手、动脑、动口来获取的知识，才是掌握最牢固的知识，才是最具有价值的知识。

第四、课堂不是教师教学行为模式化运作的场所，而是教师教育智慧充分展现的场所。

古希腊哲学家赫拉克利特说过：“一个人不能两次踏进同一条河里”。同样，“一个教师也不可能两次踏进同一个课堂”。课堂情景是极为复杂的，从不同的角度透视课堂，展现给我们的实际上是不同的场景。从社会学角度看，课堂呈现的是人际交往，包括师生交往、生生交往的画面；从文化学的角度看，课堂呈现的是以教师为代表的成人文化与以学生为代表的儿童文化相互沟通、整合交融的画面；从心理学角度看，课堂呈现的又是教师与学生心理不断冲突、调适的画面。因此，课堂总是处于一种流变的状态之中，师生的心理在变化，知识经验的积累在变化，课堂的物理空间也在变化。所有这一切是教师备课难以面面俱到的，这一切时刻挑战着教师的机智，要求教师必须根据变化了的情形不断地调整自己的行为；根据自己对课堂上各种信息的综合把握，灵活准确地判断，采取恰当的措施。故此，充分发挥教师自身的能动性，把学生置于教学的出发点和核心地位，应学生而变，应情境而变，课堂才能焕发勃勃生机，方显真正的活力。

重新认识课堂，也就是重新认识教师和学生生活的空间和舞台，反思我们的教育观念。只有我们的认识和观念改变了，课堂上的行为才能发生根本性的变革。

## 二、现有“知识课堂”的特征及弊端分析

### (一)“知识课堂”的特征

首先，“知识课堂”是以“知识为中心”或“知识至上”。“知识课堂”的核心问题在于“如何有效地呈现有价值的知识”和“如何有效地掌握有价值的知识”。靳玉乐著：《探究学习的学习与辅导》，中国人事出版社，2003年版。知识成为课堂教学传递的主要信息，课堂教学中最为注重的就是知识点中的重点与难点，课堂教学成了对知识的注解与记忆过程。但“知识课堂”中传授的知识主要集中在教科书中以及为教科书作注解的教学参考书与辅导练习中，且这些知识更多的是指间接知识、书本知识或理论知识。

其次，在“知识课堂”中，教师的角色是知识的传授者。教师的任务就是严格地按规定的教学程序，按统一的教学大纲、教学内容来讲授作为知识信息仓库的教材，教学关注的仅是学生掌握知识量的多少，学生主要以静观、静听、静思的方式学习，缺少积极主动的参与。这样的教学过程被理解为知识、技能的“授——受”过程，一个单纯的认知过程。

再次，在“知识课堂”中，学习以机械训练为主。在知识课堂教学中，教师在教参(课标)规定的重点和难点的基础上，对这些重难点花大量时间解释与练习的同时，要求学生无条件地掌握这些知识要点。最常用的方法就是对文科知识采取反反复复的机械记忆，对理科问题采用题海式的机械训练。学生学习这些知识的出发点不是兴趣，更不是需要，而是为了应试。

第四，“知识课堂”中的教学是一种“操作性教学”。所谓“操作性教学”是指教学活动一经发生，在长期的实践中便会形成某些“经验”和“模式”，这种“经验”和“模式”会对以后的教学活动产生影响，甚至成为一种恒定的作用力，使教学活动按部就班、墨守成规。

### (二)“知识课堂”的弊端

从以上对“知识课堂”的认识中，我们不难发现当前课堂中的诸多弊端：

1 教条化。教学内容的教条化突出表现为教学中的“三唯”现象，即：唯教材、唯教参、唯教案。教师把教材中的内容当作是金科玉律，把教参中的提示当作是颠扑不灭的真理，把预先设计的教案当作是亦步亦趋的向导。没有激情、没有创造、没有灵性、没有活力，有的只是应付与无奈。教学中这样的“三唯”现象极为普遍，教师这样在教，教研员也这样在评，把不折不扣完成教材内容以及教参要求作为衡量教学优劣的唯一砝码。

2 模式化。教学结构的模式化表现为：不论什么课型、学科，清一色地运用一种教学模式：即复习旧课、导入新课、讲解新知、练习巩固、布置作业。教学诸环节间的结构性逻辑联系以一种刻板、僵化、统一的方式表现出来，这种程式化了的教学，其实质是低效的教学。

3 单一化。主要表现为教学目标的单一化。全面发展是教育追求的最终目的，也是衡量教育所培养人才规格的重要标志。在知识课堂上，教师只重视知识的传递，把知识的传递作为自己唯一的职责，忽视了人的心理过程是一个复杂的统一体——知、

情、信、意、行是相互联系、相互渗透的。现在教学中之所以以知识为唯一的目标导向，一个重要的原因就在于教学以考试为导向，而考试又以知识为衡量标准，从而使得教学目标弃情感、意志、价值观，而对知识“情有独钟”，学生成了知识的奴隶，课堂教学在强化学生掌握某些知识的同时，失去了对学生全面发展的关注。

4 静态化。教学方式的静态化是指重结果轻过程的教学方式——教师热衷于传授那些结论性的、事实性的、固定化的知识，而极少涉及探究知识的过程。课堂中无真正的互动、交往，真正的互动与交往应该是平等展开的，在相互倾听的基础上逐步深入，进而达到对问题的深层次理解与把握。于是，学习便等同于机械记忆，学生的动手操作能力、知识的综合能力很差。“学会学习”在许多中小学只是一句空洞的口号而已，鲜见真正将“学会学习”体现在课堂教学活动之中。

目前课堂存在诸多问题与弊端，迫切要求我们从培养创新人才的高度出发，对课堂教学进行变革。在新一轮基础教育课程改革中，为了能够改变传统课堂教学过于强调接受学习、死记硬背和机械训练的现状，积极引导主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力，朱慕菊主编：《走进新课程》，北京师范大学出版社，2003版。使学生成为课堂教学的主体，促进学生在知识与技能、过程与方法以及情感态度和价值观等方面得到全面、充分和自由的发展，必须实现课堂重构。

### 三、建构“探究课堂”的理念与途径

探究教学的倡导者伊利诺大学的萨其曼博士认为，儿童具有探究问题的天性，当儿童处在一个使他感到困扰的环境时，就会本能地开始探究，这就是探究活动的起源。他进而指出：“探究是人类最基本的学习方法。”

#### (一)“探究课堂”的基本特征

1 以培养科学素养为目的。探究教学的根本目的不是要把少数学生培养成为科学精英，而是要使他们都成为有科学素养的公民。所谓科学素养，具体包括科学知识、科学方法、科学态度和科学精神。探究教学就是要让学生以能动的方式在学习科学的过程中，掌握科学知识和科学方法，养成科学态度和科学精神。

#### 2 既重结果，又重过程。

探究教学与我们习惯的讲授教学有很大的不同，它要求教师把科学当作一种过程，而不仅仅是作为结果的知识体系来教。教学时既重结果，又要重视知识的获得过程，有时重过程甚至胜于重结果。当然，探究教学并不轻视知识，但更关键的是要在掌握知识过程中得到科学思维方法的训练、科学精神的养成。

#### 3 重应用。

学以致用是探究教学的又一基本特征。探究教学重在知识技能的获得和应用，而不在掌握知识的数量。美国教育心理学家加涅曾将学习分为8个层次，其中最后3个层次是：概念学习，即通过概念来了解事物的性质；规则学习，即懂得概念与概念之间的联系；问题解决学习，即运用概念和规则来解决问题。施良方：《学习论》，人民教育出版社，1994版。加涅认为探究学习主要属于这3个层次，尤其是问题解决学习。也就是说，探究教学的目的是发展运用科学知识解决实际问题的能力，这是它与一般的知识、技能学习的根本区别。

#### 4 重视全体参与。

探究教学的组织形式是独立学习与合作学习的结合，其中小组合作学习占有特别重要的地位。由于探究教学是围绕问题的解决活动来开展的，而且这些问题往往是综合性的复杂问题，学生需要依靠集体的力量来进行分工合作。在这里，合作既是教学的手段也是教学的目的，通过合作学习与探究，学生可以取长补短、相互促进，从而提高探究效率。

#### 5 以学生为中心。

探究教学以学生为中心，并不是像杜威“儿童中心论”那样完全否定教师的作用，而是指探究过程的各种活动应当与学生的兴趣和能力水平密切相关，学生在教师的引导下独立完成，使学生对观察、提问、分类、测量、实验、推理、解释、预测等活动既感到兴趣，又力所能及。教师的职责在于促进这些活动的顺利进行，所以有学者认为：以学生为中心是探究教学的一个基本特征。

#### 6 有意义。

探究教学过程中，学生不仅自行探究和发现，同时这种探究和发现也应该是有意义的，即有意义的探究学习，有意义是探究教学必备的基本特征。具体来说，有意义的探究教学表现为：(1)探究问题具有潜在意义；(2)学生具有意义学习的心向；(3)解决问题的过程是有意义的；(4)内化过程是有意义的。张熊飞著：《诱思探究教学导论》，陕西人民教育出版社，1993版。

事实上，课堂重构并不是一个时新的问题，可以说是近年来教育理论界一直在关注的热点问题。但令人费解的是，素质教育推行了十几年，引发的课堂变革却十分有限，正所谓：素质教育轰轰烈烈，应试教育扎扎实实。这种现象的存在，说明“素质教育课堂化”不是一蹴而就的事情，在变革当中存在着众多的限制性因素，需要剔弊理纷，不断探索。

#### (二)构建“探究课堂”的条件和途径

##### 1 创设问题情境。

探究教学是以解决问题的形式出现，那么在探究教学中，教师首先必须把学习内容巧妙地转化为问题情境，从而在学生心理上造成一种怀疑、困惑、焦虑、悬而未决但又渴望探索、解决的未知状态，实际上也就是促使学生产生问题意识。问题意识会激发学生强烈的学习愿望，从而注意力高度集中，积极主动地投入学习；问题意识还是培养学生创新精神和创新能力的关键，一切创新都始于问题的发现，而发现问题又源于强烈的问题意识。总之，教师必须通过创设特定的问题情境，促使学生产生相应的问题意识，学生只有意识到问题的存在，才能着手探索和解决问题。

## 2 营造融洽的课堂气氛。

融洽的课堂气氛是探究教学的重要条件，因为只有在民主的、轻松愉快的课堂气氛里，学生才能独立地探索、大胆地发表见解，并在这个基础上自主探究和自由创造。苏霍姆林斯基曾说：“如果教师不去设法在学生身上形成这种情绪高涨、智力振奋的内部状态，那么知识只能引起一种冷漠的态度，而不动情感的脑力劳动只会带来疲劳。”任何压服、抑制、独断，都将窒息学生探究的欲望和创造的萌芽。为此教师要把教学看成是自己与学生平等相处、互相协作、共同劳动、共同探索的过程，尊重、信任学生，给学生自尊、自信，与学生建立起一种平等、民主、亲切、和谐的关系，使学生身心处于最佳活跃状态，心情舒畅地投入课堂，勇于探索，勇于思考，勇于创造。

## 3 充分发挥学生的主体性。

传统的“知识课堂”忽视了学生的主体地位，采用强制灌输的“填鸭式”教学，学生由于缺少学习的主观能动性，只是机械记忆和被动接受知识。而“探究课堂”强调的主体性教学，是教师通过启发、引导学生内在的心理需求，自主地、能动地、创造性地在知识客体与主体已有的认知结构之间建立起内在联系，从而形成新的认知结构和认知方式。所以，使学生成为学习的主体是开展探究教学的一个必不可少的条件。华东师范大学庞维国先生认为，在课堂教学中，发挥学生主体性主要包括以下几个方面：建立在学生具有一定心理发展水平基础之上的“能学”；建立在学生具有内在学习动机基础之上的“想学”；建立在学生掌握了一定的学习策略基础之上的“会学”；建立在意志控制基础之上的“坚持学”。庞维国著：《论学生的自主学习》，《华东师范大学学报（教科版）》，2001年第2期。

## 4 创设良好的探究环境。

时间、空间和学习材料是科学学习环境的重要组成部分。充足的时间、空间和学习材料有利于探究的开展和深入。教师应尽可能争取和利用一切可能的资源，为探究教学营造一个良好的环境。同时还应鼓励学生参与学习环境的设计与安排，这不仅他们的权利，也有利于他们增强珍惜学习资源的责任感。具体包括：

(1)充足的探究时间。探究教学要求学生通过探究来理解科学知识，发展探究能力，它比“授——受”教学需要有更充足的时间来实践自己的新想法，诸如：阅读、实验、思考、记述、讨论、尝试、错误耽搁以及反思的时间。(2)灵活的探究空间。如何安排教室和实验室的可用空间和设备将会影响到所要进行的探究活动的性质。为此，教师在安排探究空间时，要确保学生不论如何分组、不论从事哪种活动，都要能灵活机动地进行并充分展示自己的活动成果。(3)丰富的学习材料。有效的探究教学离不开必备的学习材料、科学设备以及现代化教学手段。教师不仅要能鉴别和选择出最适合的资源，而且也要能决定什么时候、什么场合和用什么方式去利用这些资源。同时教师还要鼓励学生学会如何从书刊、电视、数据库、网络等媒介获取科学信息。

## 5 倡导激励性评价。

传统知识课堂的教学评价在本质上是“一把尺子”的选拔性评价，注重甄别与选拔功能，忽视了评价对于学生身心发展的激励功能和发展功能，在很大程度上加剧了学生间的竞争关系，造成了相当一部分学生的“失败者”心态。新课程观下的探究课堂必须实现评价重心的转移，从选拔性评价走向发展性评价，充分发挥课堂教学评价的发展性功能。在学生探究问题的过程中，如果获得了某种启迪，产生了独特性的或多样化的思路，那么教师要想方设法促使学生学习的内部诱因得到正强化，激发学生的内在学习动力，让学生得到满足感、喜悦感，让学生体验到成功探究的快乐。这种评价就应以激励为主，以探究的过程为主，开发学生的创新精神，让学生的创新才华得到展示，实现从“一把尺子”到“多把尺子”的多元化评价标准，从而使学生能够进一步认识到自己的优势、特长、发展潜能以及今后的努力方向。

总之，课程改革的核心环节是课程实施，课程实施的基本途径是课堂教学。对我们广大从事一线教学的教师而言，实现课堂重构就是要在批判“知识课堂”的基础上，将“探究课堂”的理念和方法渗透到日常课堂教学活动之中，在实践中不断发展和完善。从某种意义上说，这也是新一轮课程改革的一场攻坚战。