

论课堂提问主体的转向

——基于生成性教学的视角

■赵明仁¹ 潘存禄²

摘要:传统的课堂提问基于预设性教学,以教师提问为主,学生处于被动应答的地位,难以充分发挥学生的主体性。而基于生成性教学视角下的课堂提问则关注课堂的动态生成,将课堂提问的主体由教师转向学生,由教师单向提问转向以学生为主体,师生、生生的互动提问,促使师生在互动、合作、交流中奏响课堂的交响曲。课堂提问主体的转向旨在关注学生当前的学习体验,关注学生在具体学习情境中遇到的实际问题,切实帮助学生排忧解难,充分发挥学生的主体性、积极性,提升课堂提问的有效性。

关键词:课堂提问;主体性;生成性教学

中图分类号:G420 文献标识码:A 文章编号:1004-633X(2016)08-0045-03

创新意识和创新能力是全面实施素质教育的重要组成部分,为了促进学生创新意识和创新能力的培养与提升,必须从培养学生的问题意识和提问能力入手。因为思维起始于问题,创新起始于新问题的发现,正如爱因斯坦所说,提出一个问题往往比解决一个问题更重要^[1]。在课堂教学中,提问是师生互动交流的主要形式。然而,我国中学课堂教学提问现在仍存在以传统的“教师问—学生答”的方式,传统的课堂提问在确保教学秩序和教学效率的同时,也引发了课堂教学缺乏生命活力、学生主体性的丧失、学生参与课堂活动积极性不高等问题。因此,为了优化课堂教学,提高课堂教学效率,必须转变传统的课堂提问方式,由教师单向提问转向以学生提问为主,师生、生生的互动提问为辅,以促使课堂教学焕发生机与活力。

一、传统的课堂提问

传统的课堂提问聚焦于“教师问—学生答”的固化模式。教师根据教学目标、教材特点、内容设计和学情掌握单向地向学生提出问题,让学生解答,然后做出评价。课堂教学中鲜有学生主动对所学知识提出质疑。调查研究表明,我国中小学课堂学生提问积极性严重贫

乏,其中高中生仅占2.9%^[2]。

(一)传统的课堂提问的特点

1.重教师问,轻学生问

在传统课堂教学中,课堂交流的主要方式是教师问、学生答,教师根据教学目标、对教材的理解和学情的掌握,精心设计问题,让学生作出解答。在课堂中教师占有绝对的“话语权”,作为课堂主体的学生只是处于专心听讲、认真作笔记的被动的学习状态。

2.重问的答案,轻问的过程

传统的课堂提问片面强调结果的重要性,过分关注答案的正确与否,从而忽视了学生的思维过程,将思维的过程隐退于答案之后,或被省略掉。殊不知,学习是一个完整的思考和认识的过程,答案的获得需要经过一系列的思维加工和反复思考。相反,如果不经历思维、认识的过程,就不可能获得准确可靠的答案。

3.重问的内容,轻问的方法

传统的课堂提问过分注重问的内容和学生对知识的掌握情况,轻视问的方法,鲜有教师关注学生该如何提问。即使学生有问题,也不想问、不敢问、不会问、不善问,进而导致学生在课堂教学中思维参与度低,认知

作者简介:1.赵明仁(1975-),男,甘肃武威人,西北师范大学教育学院副院长、教授、博士,主要从事课程与教学论、教师教育研究;2.潘存禄(1983-),男,甘肃民勤人,甘肃省永靖县移民中学一级教师、硕士研究生,主要从事课程与教学论研究。

发展受限。可见,在具体的课堂教学情境中,针对丰富多彩的教材内容,帮助学生掌握提问的方法,对于学生的认知和发展而言,比单纯地掌握问题内容更为重要。

(二)造成传统课堂片面提问的原因

1.教材内容的权威性和封闭性

传统教材编制的一个基本原则是精选那些确定无疑的知识或理论^[3]。但是,部分学科的教材仍存在繁、难、偏、旧的问题,由于学生理解能力、认知水平有限,因此无法对教材内容进行深入的理解和剖析,更谈不上质疑和批判。同时,长期以来,基层教师对教材权威的迷信,对新课程改革理念的理解不到位以及对教材内容的整合能力亟待提高。另外,教材内容的权威性和封闭性,也限制了学生的思维,禁锢了学生的问题意识,进而扼杀了学生的创造意识和创新能力。

2.教学方法的机械性和被动性

基于权威、封闭的教材内容,传统教学把教学过程看作是单向的知识授受过程。在此理念指导下,教师一味地单向灌输,学生机械地被动记忆,整个教学变成了知识的传递与接受过程。这种教学强调机械的记忆、“占有”知识本身,而忽视如何获取知识的方法,过分关注知识数量的增加,而忽视如何培养学生的学习能力。虽然,课堂教学看似井然有序,实则不是通过教学来促进人的生成与发展,而是追求对知识的“占有”。教师对学生在课堂教学中遇到什么样的问题和当下的学习体验,关注不够,甚至忽略。课堂教学没有思辨的声音,没有思维的碰撞,学生始终处于被动的认知状态,缺乏质疑问难的空间。为此,叶澜教授指出:传统课堂教学观的最根本缺陷在于把丰富复杂、变动不居的课堂教学过程简括为特殊的认识活动,对完整生命活动的抽象和隔离^[4]。

3.师生关系的“权威—依存”性

在传统的教学活动中,课堂教学被简单地分解为教师的“教”和学生的“学”,师生关系也被简化为单向的授受关系^[5]。教师是权威的代言人,教师只顾系统地讲授知识,过多地关注知识的科学性、系统性,而对学生的反应却很少关心,学生只能洗耳恭听,被动接受师长的训导,教师作为知识的拥有者,始终占据着课堂的话语权,学生鲜有发言、质疑的时间和空间。然而,实际上儿童不是空空的容器,他们对周围的世界有自己的感知和认识,有自己独特的思考方式,他们到学校不只是单向的接受知识^[6]。学生是学习的主体,是知识的接受者,是知识的学习者,更是知识的创造者,对于个体而言,知识的获得必然烙有个性的特征,是融于个人的情感、认知、体验的。

二、生成性教学视角下的课堂提问

(一)生成性教学及特征

生成性思维是现代哲学的基本精神和思维方式^[7],

是对传统本质主义思维方式的超越。在生成性思维论看来,一切都是生成的,都处于永恒的变化过程之中,不存在一个预定本质^[8]。生成性教学是指在弹性预设前提下,师生围绕特定教学主题,互动交流、自主构建教学活动的过程,也是师生不断质疑、不断探索、不断超越的过程^[9]。生成性教学具有教育的过程性、关系性、情境性和差异性特征。

1.教育的过程性

人的任何活动都是一个过程,都是以过程形式存在和发展的。杜威曾指出,教育是一个不断改组、不断改造和不断转化的过程^[10]。课堂教学是一个复杂多变、不断生成不确定因素的过程,针对具体的、动态生成的课堂教学情境,教师需要用动态的、发展的眼光去看待教学中出现的问题,对学生学习的具体境遇给予切实的关注,并对学生在学习过程中遇到的具体问题给予积极回应。

2.教育的关系性

师生之间的关系在教学中扮演着重要的角色,只有“亲其师”,才能“信其道”。师生之间的一次机遇、一个关系、一个情境或一次活动都具有教育学意义^[6]。教育是由具有一定时空的关系或事件构成,是一个复杂的、多层次的系统,而作为成人的教师和作为发展中的儿童的关系,是各种关系中最根本、最重要的关系,是知识传递、建构的桥梁,是师生相互影响、共同进步的纽带。

3.教育的情境性

教育学既不是经验的传递和接手,也不是道德原理的说教和恭听,教育学的精髓在于与学生相处的具体的情境中,是对“这儿该怎么做”的十分具体的反应^[6]。当然,课堂教学充满着偶然性,每一个时刻都是十分具体的情境。因此,教师应该保持对教育情境的敏感性,必须给实际的教育情境以优先考虑,关注学生在当下的学习体验,关注学生在认知、技能和情感方面遭遇的问题,因势利导,并采取相应的教学行为。

4.教育的差异性

在课堂教学中,学生因为性格特点、生活经历、知识积累和认知方式等方面的不同,面对同样的问题可能会表现出巨大的差异。差异性恰似琴键上一个个不同音阶的音符,好的教师犹如一个优秀的指挥家,让不同的音符在民主、自由的氛围中发出自己的声音,努力演奏出独特、和谐的交响曲^[11]。在课堂教学过程中,教师不应该规避学生的差异性,而应积极面对差异的客观存在,让每个学生个性化的想法得到充分的表达。

(二)生成性教学视角下的课堂提问策略

1.转变知识观,注重生成建构过程

与传统封闭的、稳定的知识观相比,后现代主义将知识视为一个动态的、开放的系统,研究者本身处于知

识系统中,强调知识的建构生成。正如有学者指出,知识绝不是固定的、永恒不变的。它既作为一个探究过程的结果,同时又作为另一个探究过程的起点,它始终有待于再观察、再检验、再证实^[12]。同时,杜威也曾指出,各种概念、理论体系,永远不会超出不确定的概然性^[13]。新的知识观呼唤平衡的教学知识,除了理性知识外,还应将感性的、本土的和个体的知识纳入基础教育课程中,通过增加课程内容的不确定性和生成性,为学生的认知、思考提供空间。而要增加课程内容的不确定性和生成性,只有通过生成性课程资源来实现。在课堂教学中,以学生为主体,关注学生在知识接受、消化、吸收过程中遇到的问题,在教师的引导下,师生、生生互动、交流、探究,使课堂碰撞出思维的火花,从而促进教学内容的不断生成。同时,校本教材的开发和个性化课程的设计,开放性、探究性课题的引入,均为促进学生在多元社会背景下个性化的发展提供了有利条件。

2.改进教学方法,唤醒学生提问的意识

叶澜教授曾指出,师生的内在关系是基于动态生成的教学过程,创造主体通过对话、合作、沟通的交往而展开关系^[14]。以此为理论指导,生成性教学提倡对话、合作、沟通的师生关系,打破传统教学中教师的权威性。具体而言,教师要关注学生当前的学习感悟,关注学生在具体、真实的课堂教学情境中的体验,关注学生的所思、所想、所需、所感,鼓励学生大胆质疑、积极提问;教师要给予学生足够的思考时间和表达空间,俯身倾听学生的声音,珍视每个学生特有的课程体验和主观感受,为学生个性化建构自身知识体系创造积极的条件,使课堂真正成为解疑答惑的平台。在课堂提问中,既有教师精心设计的关注教学目标,针对课程重难点的提问,也有学生在具体的学习情境中产生的疑惑、不解的提问,更有师生、生生的交互提问、质疑,促使师生在互动、合作、交流中解决问题,促进师生共同进步。

3.构建民主、平等、和谐的师生关系

在后现代课程观中,教师是一个领导者,虽表现权威的角色,但他更为重要的是一个学习者团体中的平等成员,是平等者中的“首席”^[15]。作为平等者中“首席”的教师,在不断拓展自己的认知领域、提高教研技能的同时,应切实关注学生当前的学习体验,在具体学习情境中遭遇的问题,在认知、技能、情感态度和价值观念等方面存在的问题,教师应给予学生支持和引导,切实帮助学生解决所遇到的问题,以满足学生的多元化需求和个性化发展。为了鼓励学生大胆质疑,教师要为学生创造宽松、民主的课堂教学氛围和自由、安全的心理氛围,在处理具体的问题时,教师应引导学生从多角度、多层次思考和分析问题,许多看似简单、无意义的问题,对学生而言却是有意学习障碍。同时,对学

生所遇到的问题,教师应保持兴趣和关注,教师对待问题的态度,直接影响到其他学生对待问题的态度。因此,课堂教学是师生在具体情境中共同体验知识意义的建构和生成,聆听和感知彼此的心声,是师生互动,交流与共同探索真理的过程。

综上所述,课堂提问主体的转向不是对传统课堂提问的简单否定,而是对其超越与完善。课堂提问不应该由教师主宰,而更应是学生的权利和师生、生生互动交流的重要途径。因此,教师应该关注学生在课堂教学中的主观体验和具体境遇,充分发挥学生的主体性,让学生成为知识意义主动的建构者、批判者和受益者。课堂教学不是教师一个人的独奏,课堂中不仅应该有教师循循善诱、引导点拨的声音,有学生探究、质疑、讨论的声音,更有师生、生生互动交流的声音,是师生共同演绎的交响曲。

参考文献:

- [1][德]爱因斯坦,[波兰]英费尔德.物理学的进化[M].上海:上海科技出版社,1962.66.
- [2]孙云晓,郑新蓉等.您了解今天的中小學生嗎[J].中小學管理,1999(11):2-8.
- [3]袁維新.學生質疑精神的缺失與重建——基於教材和教法的視角[J].中國教育學刊,2012(10):67-70.
- [4]叶澜.讓課堂煥發出生命活力[J].教育研究,1997(9):3-8.
- [5]冯加渔.論非結構化教學[J].課程·教材·教法,2013(4):39-43.
- [6][加]馬克斯·范梅南.教學機智——教育智慧的意蘊[M].北京:教育科學出版社,2001.10.43.60.
- [7]李文閣.生成性思維:現代哲學的思維方式[J].中國社會科學,2000(6):45-53.
- [8]黃莉敏.課堂生成性教學行為:理論、屬性與分類[J].教育研究與實驗,2011(6):65-68.
- [9]周紅娟.信息化環境下生成性教學設計研究[J].中國教育信息化,2011(8):20-23.
- [10]杜威.民主主義與教育[M].北京:人民教育出版社,1990.58.
- [11]裘文瑜.學生的差異與教學的挑戰[J].全球教育展望,2014(12):124-128.
- [12]瞿葆奎.教育學文集·教學(上)[M].北京:人民教育出版社,1988.438-439.
- [13]杜威.哲學的改造——西方現代資產階級哲學論著選輯[C].北京:商務印書館,1964.175.
- [14]叶澜.重建課堂教學觀[J].教育研究,2002(10):24.
- [15][美]小威廉姆·E·多爾.後現代課程觀[M].王紅宇譯.北京:教育科學出版社,2000.241.

作者單位 趙明仁 西北師範大學教育學院,甘肅蘭州 郵編 730070 潘存祿 甘肅永靖縣移民中學,甘肅永靖 郵編 731600