

先学后教：中国本土的教育学^{*}

余文森

(福建师范大学 教师教育学院, 福建 福州 350117)

摘要:教与学的关系是教学论最基本、最核心的一对关系。从先教后学到先学后教绝不只是教学前后顺序的简单调整,它涉及教学思想、教学过程和教学方式等诸多教学领域的变革,它引发了课堂教学的革命性变化和实质性进步。先学后教的实质是把学习的权力和责任还给学生,前提是教学生学会学习特别是学会阅读和思考,关键是构建以学为基础、为中心、为主线的课堂教学新体系、新模式。先学后教是我国具有草根性质的教育创新,是我国土生土长的教育学。

关键词:先学后教;以学定教;少教多学

中图分类号:G42

文献标志码:A

文章编号:1000-0186(2015)02-0017-09

长期以来,人们习惯于把教学理解为:教是学的基础和前提,教学即先教后学。这种教学关系甚至曾被视为天经地义、不可移易的教育教学规律。20世纪80年代以来,全国各地中小学逐渐自发地形成以变革这种教学关系来改进课堂教学的实践与思潮。其中江苏省的洋思中学、东庐中学,山东省的杜郎口中学以及福建省部分中小学开展的“指导—自主学习”实验^[1]就是其中的典型。这几项教改的共同点是变“先教后学”为“先学后教”。通过教与学前后顺序的颠倒,真正实现了课堂教学的翻转。进入新世纪以来,由于先学后教的改革契合了新课程倡导的自主、合作、探究学习理念,又在提高教学质量和减轻学生学业负担上取得了令人瞩目的成效,所以它很快在全国范围内得到广泛的传播、推广和运用。当前,先学后教的改革已经进入一个深化发展的崭新阶段,成为全国中小学主导性的教改模式。那么,先学后教的教改模式究竟蕴含着什么样的理论和实践意义呢?

一、先学后教的基本内涵

(一) 先学后教的基本特性

先学后教之“先学”具有以下特性:

一是超前性。先学即学生的学习在前,教师的教学在后,超前性使教与学的关系发生了根本性的变化,即变“学跟着教走”为“教为学服务”。

二是独立性。先学强调的是学生要摆脱对教师的依赖,独立开展阅读、思考乃至作业活动,自行解决能够解决的问题。教师教学是对学生独立学习后的深化、拓展和提升。

三是差异性。从时间上讲,先学要求每个学生按自己的进度和方式进行超前学习;从效果上讲,每个学生由于基础和不一样,同样的内容,先学的质量和理解的深浅也不一样,这种差异是课堂开展合作学习的宝贵资源。

先学后教之“后教”具有以下特性:

一是针对性。后教区别于传统课堂教学的一个显著特征就是针对性,即必须根据学生先学

^{*} 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“能力导向的课堂有效教学研究”(BHA130046)的阶段性研究成果。

收稿日期:2014-09-24

作者简介:余文森,1963年生,男,福建莆田人,福建师范大学教师教育学院院长、教授、博士生导师,教育部福建师范大学基础教育课程研究中心主任。

中提出和存在的问题进行教学。针对性是有效教学的法宝,只有有针对性的教学才能实现由教向学的转化,最终达到教师少教、学生多学,实现并完成“教是为了不教”。

二是参与性。先学为学生的参与提供了基础,学生通过先学带着自己的问题、困惑、思考、想法、见解和意见进入课堂,课堂真正成了学生求知和展示、互动和评论的舞台。在这样的舞台上,学生不仅参与学也参与教,师生真正成了互教互学的学习共同体,这是使课堂具有内在动力和充满生命活力的根本机制。

三是发展性。先学后教的课堂具有使每个学生都得到发展的功能。其一,先学解决现有发展区的问题,后教解决最近发展区的问题,先学后教使教学走在发展的前面,并因此引导和推动发展,从而不断地创造最近发展区,把最近发展区转化为新的现有发展区;其二,先学后教的课堂为教师关注每个学生提供了空间和时间、机会和平台,从而保证每个学生都在课堂上学有所得。

(二) 先学后教的基本环节

第一, 先学环节。

在所有的教学环节中,最具本质意义的就是学生先学(自读)教材(课文)。这个环节是任何成功(有效)的课堂都不可缺少的。离开了学生对教材的先学,任何讲解、提问和讨论都失去了针对性,从而缺乏实质性的意义。先学尽可能放在课堂内并给予时间保证,让学生充分地、独立地先学,并完成必要的练习。先学可以是在教师“教”之下进行的,也可以是按“导读提纲”的要求进行的,还可以是完全独立地进行的。

第二, 后教环节。

让学生在先学的基础上提出学习中存在或发现的问题和困惑,然后进行交流展示(深化和拓展)。一般可分同桌、小组(4—6人)和全班三种形式(或根据需求选择其中一种至二种形式)进行交流展示,教师一定要让学生明确交流展示的内容和任务,要保证让所有学生在交流展示中都学有所得。在全班交流中要特别注重交流不同点和创新点。这个环节也是教师进行有针对性教学和提高性教学的过程。

第三, 练习环节。

学生在课堂上的学习既包括学也包括习。课

堂练习一方面能使将刚刚理解的知识加以应用,在应用中加深对新知识的理解;另一方面能及时暴露学生对新知识理解应用的不足。练习和反馈是有效课堂教学的重要环节,是提高课堂教学质量的重要保证。作业特别是基本的重要作业应在课堂上进行,在教师眼皮底下完成,并当场反馈订正,每次课堂作业就像考试一样,这是提高课堂教学效益、减轻课业负担的灵丹妙药。

二、先学后教的立论依据

从人性的角度来说,人既是主体性与客体性的统一,又是能动性与受动性的统一,也是独立性与依赖性的统一。每个人的内心深处都存在这两种对立的特性、这两股对抗的力量,问题的关键是看我们到底给哪种特性、哪股力量不断注入新的能量,创造适宜其生存和发展的环境。从教学角度讲,我们到底是把教学建立在学生的依赖性的基础上还是独立性的基础上?可以说,这就是传统教学与现代教学、先教后学与先学后教的立论的基点,也是两者的分水岭。

传统教学是建立在学生的依赖性的基础上,最终学生摆脱不了依赖性。先教后学的基本假设是:“教是学发生的前提条件;教师不教,学生就不能学习。基于这种观念的教学实践的格局是:学生的学习是跟随教师而行的,课堂上基本上没有学生独立、自主学习的时间和空间;同时,这也很容易造成教师对学生的控制,对应的,学生很难表现自己的自主、选择和创造。另外,由于是先教后学,教师的教很容易出现没有针对性和无效的情况,因为,在学生实际地学习之前,教师永远无法完全把握学生学习的问题或困难所在。”^[2]它表现为学生只能跟着教师学,教师先教,学生后学;教师教多少,学生学多少;教师怎么教,学生怎么学,“教”支配和控制着“学”,“学”无条件地服从“教”,学生的独立性、独立品格丧失了。低估学生的独立学习能力,忽视学生的独立要求,从而导致学生独立性的不断丧失。这是传统教学的根本弊端。

先学后教是建立在学生的独立性的基础上,独立性既是出发点又是归宿。著名教学论专家江山野先生指出,学生的独立性包含以下四层意思。^[3]第一,每个学生都是一个独立的人。正如

每个人都只能用自己的器官吸收物质营养一样,每个学生也只能用自己的器官吸收精神营养。第二,每个学生都是独立于教师的头脑之外,不以教师的意志为转移的客观存在,因此,绝不是教师想让学生怎么样,学生就会怎么样的。第三,每个学生都有一种独立的倾向和独立的要求。在学习过程中,突出表现在:学生觉得自己能看懂的书,就不想再听别人多讲;感到自己能明白的事理,就不喜欢别人再反复啰唆;相信自己能想出解答的问题,就不愿再叫别人提示;认为自己会做的事,就不愿再让别人帮助或多嘴。实际上,学生在学校的整个学习过程也就是一个争取独立和日益独立的过程。第四,每个学生,除有特殊原因者外,都有相当强的独立学习能力。这表现在:(1)学生已有的知识和能力,许多课堂上没有教过的社会生活知识和能力,绝大部分都是他们在自己的生活和活动中独立学来的;(2)即便是教师教给他们的东西,也是靠他们已有的基础,运用他们已有的独立学习能力,才能被他们所真正理解和掌握。只有承认、尊重、深刻认识、正确对待并积极引导和发挥学生的“独立性”,才能在教育和教学上取得优良成绩。

从教与学的关系来说,整个教学过程是一个“从教到学”的转化过程,即从依赖到独立的过程。在这个过程中,教师的作用不断转化为学生的独立学习能力;随着学生独立学习能力的由弱到强、由小到大的增长和提高,教师的作用在量上也就发生了相反的变化,最后是学生基本甚至完全的独立。实现教为了不教,把教转化为学,这是先学后教的关键。“先学后教”不仅反映了教与学关系的辩证法,而且体现了教学过程的发展规律。教学论告诉我们:当学生已经能够自己阅读教材和自己思考的时候,就要先让他们自己去阅读和思考,然后针对学生的阅读和思考中提出、发现和存在的问题进行教学。这是教学的一条规律、规则,而不是一种可采用也可以不采用的方式、方法。按照这条规律进行教学,学生的独立性和独立学习能力就会很快地发展起来;否则,学生即使到了所谓“独立”的年龄阶段或学习阶段,其独立性和独立学习能力也是很低的。独立性和独立学习能力是提高学生学习质量和课堂教学质量的根本法宝。依赖性、被动性的学习

不仅是教学质量低下从而也是学生学习负担过重的根源。先学后教模式要求教师充分尊重学生的独立性,积极鼓励学生独立学习,并创造各种机会让学生独立学习,从而让学生发挥自己的独立性,培养独立学习的能力。

从教学与发展的关系来说,先学立足解决现有发展区问题,后教旨在解决最近发展区问题。苏联著名心理学家维果茨基就教学与发展问题,创造性地提出了两种发展水平的思想。第一种水平是现有发展水平(也称现有发展区),由已经完成的发展秩序的结果而形成,表现为儿童能够独立地解决智力任务;第二种水平是最近发展水平(也称最近发展区),表现为儿童还不能独立地解决任务,但在成人帮助下、在集体活动中通过模仿能够解决这些任务。儿童今天在合作中会做的事情,到明天就会独立地做出来。教学与其说是依靠已经成熟的机能,不如说是依靠那些正在成熟中的机能,才能推动发展前进。维果茨基据此强调指出,只有当教学走在发展前面的时候,才是好的教学。“教育学不应当以儿童发展的昨天,而应当以儿童发展的明天作为方向。”^[4]实际上,只有建立在学生独立学习基础上的课堂教学,才有可能走在发展的前面,并推动发展,从而不断地创造最近发展区,并把最近发展区转化为新的现有发展区。这是有效教学、优质教学的心理学机制。

从教学变革的发展趋势来说,正如高文教授所描述的:“当今世界正面临着一场‘学习的革命’,我们将彻底改革几个世纪以来人们已经习以为常的、旧的、传统的教育观念和教学与学习方式,创造出一种在真正意义上尊重人的主体性、激发人的创造性、相信并注重开发人的潜力、便于人与人交际与合作的崭新的教育观念和学习模式。”^[5]实际上,联合国教科文组织早在1972年发表的被誉当代教育思想发展的一个里程碑的论著《学会生存》中就明确指出:未来的学校必须把教育的对象变成自己教育自己的主体。受教育的人必须成为教育他自己的人;别人的教育必须成为这个人自己的教育。这种个人与他自己的关系的根本转变,是今后几十年内科学与技术革命中教育所面临的最困难的一个问题……我们今天把重点放在教育与学习过程的

“自学”原则上，而不是放在传统教育学的教学原则上。^{[6]200-201}这是因为，最好的教育自我教育，没有学生自我参与的教育，只是一种外在的灌输。任何成功的教育必定同时是儿童的一种自我教育，学校教育的终极使命也是培养儿童的自我意识和自我教育能力。有效的教学一定是有效的学习，教为了学，学习是教学的出发点、归宿、核心。这是教学的“本义”和“真义”，是教学有效的真谛。为此，报告明确指出：“教学过程的变化是：学习过程现在正趋向于代替教学过程。”^{[6]166}总之，凸显学的地位和作用是当前世界教学改革共同走向，从这个角度说，先学后教是符合世界教学改革潮流的。

三、先学后教的理论创新

(一) 就教师、教材、学生三者的关系而言，变“教师带着教材走向学生”为“学生带着教材走向教师”

教师、教材、学生是课堂教学的三大基本要素，提高教学质量，这三个要素都缺一不可。但是在这三个要素确定的情况下，怎么处理三者的关系就成了影响教学质量的根本。不同的教学观体现了对教师、学生、教材三要素及其关系的不同理解。传统教学过分强调教师的主导作用，把三者关系定位为：教师带着教材走向学生；“先学后教”模式凸显学生的主体作用，把三者关系定位为：学生带着教材走向教师。

教材（知识、教学要求、教学目标）与学生的矛盾是课堂教学的主要矛盾。课堂教学是围绕这一对矛盾运动而展开的。其他矛盾（教师与学生的矛盾、学生之间的矛盾等）都是从属于并为解决这对主要矛盾而存在和发展的。在教材与学生这对主要矛盾中，教材是矛盾的主要方面（方向、目标），学生是矛盾（及其解决）的主体力量，解决学生和教材之间的矛盾，主要靠学生自身主动性、积极性的发挥，而不能由别人代替。这就要求必须学会使用教材，而不是被动地接受教师传授教材中的知识内容。教师作为教学主要矛盾之外的“第三者”，是解决主要矛盾的主导力量。教师就像谈判的第三方，是促成谈判而不能直接谈判或替代谈判，谈判一定是双方直接的对话行为。所以，学生与教材的对话（学生

阅读、解读教材）是教学的根本（实质、基础）。传统教学理论把教学过程更多地解释和定位为教师对教科书（知识）的讲解与传递过程，在这种教学观看来，教学是教师掌握教材然后把教材的内容传授给学生的过程。教师就像知识的搬运工，其作用就是将知识从教材搬到学生那里，把教材规定的内容讲授给学生。学生就像接受知识的容器，其任务是接受教师传递的知识并内化成为自己的知识。这种教学观将教学的重心放在“教”上，放在教师对教材的讲授上。先学后教模式则把教学过程更多地看成和定位为学生的学习过程（对教科书文本和知识的解读、建构过程），学生基于自己的独立学习，带着对教材的思考、疑惑和见解走向教师，使教学成为师生间真正的对话和互动。

这一变革非常类似于三十多年前的家庭联产承包责任制。同样的政府（生产队集体）、农民、土地（种子），因为彼此的关系变了，第二年产量提高了一倍。这个关系改变的核心要点就是政府（生产队集体）把土地的经营权和使用权（当然也包括责任）交给了农民，农民被解放了，生产的积极性、主动性、创造性、灵活性被充分地激发出来，产量不提高都不行。一样的道理，在“先学后教”模式中，教师把教材的学习权、解读权（当然也包括责任）交给了学生，把教学建立在学生对教材的学习和解读的基础上，从而使教师、学生、教材三个要素的关系产生了根本性的转变，教学质量也因此得到大幅度的提高。

(二) 就教与学、教法与学法的关系而言，变“先教后学、以教定学、多教少学”为“先学后教、以学定教、少教多学”

以学定教（以学立教）是先学后教的必然逻辑，既然学生学习在先，那么教只能是从这一前提和基础出发。以学定教，定出了教的本质属性：针对性和提高性。教师的教只能是根据学生在先学过程中提出和存在的问题、疑难来进行，这就是教学的针对性；当然，学生的先学有可能是知其然，而不是知其所以然，所以，即使学生都“读懂”了，教师也要进行提高性教学，让学生知其所以然，让学生掌握教材背后的思想方法和智慧内涵，从而使教学有深度、有高度，实际上这也是一种针对性，即隐性的针对性。值得强

调的是在针对问题进行教学时,也不是由教师包办代替,而是要继续发挥学生的学习能力。凡是学生自己能够解决的问题,要继续让他们自己去独立解决;凡是学生不能独立解决的问题,则启发、引导、组织全班同学共同解决。这是更深层的针对性,即不仅针对学生的问题和能力,也针对学生的潜力。总之,以学定教,定出了教的内容,也定出了教的方式。与针对性相对立的是全面性(系统性),这是以教定学的特点,全面系统的教使学生丧失了学习的独立性、独立品格,教师越教,学生越不会学。

先学后教、以学定教使学生的独立学习能力不断得到表现、强化、培养,随着学生学习能力越来越强,教师越教越少,越教越精,学生越学越多,越学越会学,从而实现少教多学。少教多学表现在以下三个方面:一是在时间上,教师要把学习的时间还给学生。先学后教模式对教师教(讲)的时间往往有严格的控制,目的就是时间还给学生,让学生自己支配,保证学生有充分的时间独立自主地进行学习;二是在内容上,教师要把阅读和思考权利还给学生,让学生主要通过自己的学习来理解和掌握教材内容。教师要遵循“三不教”原则,即:凡学生自己看书能看懂,不教;凡看书不懂但自己想能够弄懂,不教;想想不懂但经过学生之间讨论能懂,不教。通过“三不教”,实现教学内容主要由学生自己掌握、教学问题主要由学生自己解决,教学目标主要由学生自己达成。三是在性质上,教师的教要在“启发”上下功夫,要通过引导、激励、鼓舞、点拨,将学生引向主动学习、深度学习、创新学习的境界。主动学习是就学习的状态而言的,它表现为学生在学习过程中有情感投入,有内在动力支持,并从学习中获得积极的情感体验。就像苏霍姆林斯基所说:“学生在学习和思考的同时,还感到兴奋和激动,对发现的真理不仅诧异,有时甚至惊讶,意识到和感觉到自己的智力,体验到创造的愉快,为人的智慧和意志的伟大而自豪。”^{[7]68}深度学习是就学习的内容而言的,它表现为学生的学习不是仅仅停留在知识的现成结论上,而是深入到知识的形成过程中;不是仅仅理解掌握在知识的本身内涵,而是掌握、领会知识所蕴含的思想和智慧。深度学习本质上

是一种智慧学习。创新学习是就学习的主体而言的,它表现为学生在学习过程中不唯书、不唯师,不满足于现成的答案和说明,敢于和善于质疑、批判和超越书本和教师。创新学习是学生主体性和个性得到张扬和培养的过程。而先教后学、以教定学的必然结果是多教少学,教师教得多,学生学得少。学生学得少,是因为其一学生没有时间自己学;其二学生不会独立学。教师以教代学,学生不是自己学会,而是被教师教会,教会不是真正会,从心理学角度讲,教会容易使学生产生“假知”,即不是真正理解和消化的知识。

(三)就学与学、学生与学生的关系而言,变个体性学习为合作性学习

合作学习是针对班级授课制背景下学生学习的组织形式而言的,相对的是“个体学习”,它主要有小组合作学习(对学、组学)和全班合作学习(群学)两种形式。在传统教学中学生与学生之间的相互作用通常被认为是无关紧要的或消极的,所以学生与学生、学与学之间的关系是封闭的,彼此缺乏交往和互动;而在另一方面,由于应试教育的负面影响,传统教学又不恰当地强化学生之间的学习竞争,使学习活动充满排他性,彼此缺乏合作和互助。合作学习认为,生生互动是教学系统中尚未开发的宝贵的人力资源,是教学活动成功的不可缺少的重要因素。在课堂上,学生之间的关系比任何其他因素对学生学习的成绩、社会化和发展的影响都更强有力。^[8]大量的教育实践都证明,为了实现共同的目标而相互合作的学习方式,要比个体独自学习的方式能取得更高的成绩和更好的效果。先学后教模式成功的一个重要原因就在于它充分利用合作学习的教学组织策略。通过先学,每个学生对教材知识有了一定的认识和理解,彼此的交流和互动就有了基础和前提;通过先学,不同基础的学生彼此之间的差异和分化进一步“扩大”,彼此的互帮互助就有了必要和可能。

先学后教模式使合作学习的功能得到了更充分的发挥,一方面,交流和互助能够促使知识增值,活跃学生思维,学生通过交流和互动分享彼此的理解、知识、体验和观点,从而深化了教学认识,丰富了学习内容,学习过程因此成为课程内容持续生成与转化、课程意义不断建构与提升

的过程。“知识在对话中生成，在交流中重组，在共享中倍增。”不仅如此，学习中的交流和互助还有助于激发学生灵感，不同观点和思路的碰撞、交锋，最容易产生新颖的观点、奇特的思路，从而增强学生思维的灵活性和广阔性。另一方面，互帮互助（互学互教）有助于解决班级授课制中集体教学与因材施教、一个教师与众多学生的矛盾。在合作学习中，学生在学习中遇到的许多具体问题和困难都能在组内得到其他同学的帮助而被解决，这些能够帮助其他同学的优秀学生，发挥了任课教师所不能发挥的作用，使学生不同的学习需求能够得到及时和富有针对性的满足，一定程度上解决了在大班课堂上一个教师无法满足每一个学生的特殊需要的问题，缓和了教学中的“一和多”的矛盾。成绩较差的同学因成绩优秀的同学帮扶而得以提高；成绩优秀的同学因为帮扶成绩较弱的同学而使自己理解知识的水平进一步深化。实践证明，学生相互教学有四个优势。其一，学生是学习活动的主动参与者。学生相互教学使每一个学生都深入到学习过程中去，激发了学生的学习愿望。其二，教学的针对性强。学生针对不会的问题发问，学生针对提出的问题解答，是一对一的个别化教学，教与学的效率都很高。其三，学生的思维被激活。在课堂上学生的地位是平等的，会形成争论氛围，在辩论中激活了学生的思维，对问题的理解更深入。其四，能够减少学业水平的分化。在学生相互教学中，“潜能生”的问题及时得到解决，不会因为知识链上的漏洞，影响下一阶段的学习。这种学习方式有利于大面积提高学业成绩。^[9]实际上，合作学习过程还具有更丰富的心理意义和教育意义，它对培养学生的归属感、感恩心以及发展学生的团队精神和利他性品质具有不可替代的作用。实践证明，只有基于交往和互助的学习才能成为学生一种高尚的道德生活和丰富的人生体验，这样学科知识增长的过程同时也就成为人格的健全和发展过程，伴随着学科知识的获得，学生变得越来越有爱心，越来越有同情心，越来越有责任感和归属感，越来越有教养。在先学后教的课堂教学中，学生不仅参与学，也参与教，生生互教互学，教师式学生、学生式教师，教师和学生身份、角色不再泾渭分明，这是先学后教

课堂模式的一个亮点，也是提高课堂教学质量的一个秘密武器。

（四）就教学设计和运行机制而言，变以教为主线为以学为主线

学是本源性和目的性的存在，相对而言，教则是条件性和手段性的存在。强调学的本性、目的性，必然要求课堂教学要实行先学后教，教学设计和教学活动要以学生的学习为主线。学生文本阅读和个人解读的全过程，学生观察、操作的全过程，学生问题生成、提出、解决的全过程，学生由浅到深、由片面到全面、由表及里、由不知到知、由不会到会到会的认知特别是思维发展的全过程，应该成为贯穿课堂的主线和明线，教师的教及其设计要以学生的学习及其活动作为线索。“教学的根本目的、出发点和归宿都要体现、落实于学的状态，教的必要性建基于学的必要性，教的现实性取决于学的可能性，教的准备依存于学的准备。整个教学的着眼点在于学的态势。教的目的、任务、内容依存于学的目的、任务、内容，教的过程符合、适应于学的过程的内在逻辑，教的任务是否完成要看教学目标是否达到，而后者则落实、体现在学的终态上。”^[10]钟启泉教授也强调指出：“课堂教学应以学生的自主活动为中心展开。教学目标的设定、教材教法的选择、班级的集体交互作用等，所有的构成要素都应当为形成学生的自主活动而加以统整，都必须服从学生自主活动的组织。”^[12]学生的学习应该是自主的、独立的、系统的、完整的，是看得见的，无论是学习的过程还是结果，是困惑、错误还是主见、创见，都应暴露、呈现在课堂教学中，这是先学后教课堂的核心特征，也是提高教学质量的根本保障。相反，在先教后学的课堂中，教师的教是主线，教师的教是系统的、完整的、全面的，而学生的学则是跟随、附和、被动的，它表现为教师讲、学生听，教师问、学生答，教师写、学生抄，教师放PPT、学生看，学生学习特别是自主性、独立性的学习是零碎的、片面的、断裂的，这样的课堂，看不到学生完整的、自主的学习，自然也看不到学生学习的质量。

四、先学后教实践要处理好的几对关系

先学后教模式对于激发学生学习主动性和提

高教学有效性有显著效果,但在实施过程中也存在一些不容忽视的问题,笔者认为,当前这一模式的发展和完善要努力解决好以下几对关系。

(一) 要解决好求知欲和表现欲的关系

苏霍姆林斯基说:“所谓和谐教育,就是如何把人的活动的两种职能配合起来,使两者得到平衡:一种职能就是认识和理解客观世界,另一种职能就是人的自我表现,自己的内在本质表现,自己的世界观、观点、信念、意志力、性格在积极的劳动中和创造中以及在集体成员的相互关系中的表现和显示。”^[7]从心理学角度讲,这两种职能就是指人的求知欲和表现欲。

与传统的课堂教学不一样,建立在先学基础上的课堂教学有其特有的运行动力,它的动力来自学生对课堂的期待,学生通过先学带着各种各样的问题,也带着对课本、对教师的挑战来到课堂,使课堂充满求知欲(问题意识)和表现欲(展示意识),这种求知欲特别是表现欲是传统课堂教学所缺少的。求知的欢乐和自我实现的愿望是推进课堂教学发展的永恒内在动力。课堂教学也不断满足、强化学生的求知欲和表现欲。正是有了求知欲和表现欲,课堂才充满了活力,呈现出了生气勃勃的精神状态。在先学后教的课堂中,我们看不到传统“闷课”的现象:课堂气氛沉闷,学生昏昏欲睡,课堂无欢声笑语,无思想交锋,思维呆滞。闷课的结果是摧毁学生的学习兴趣,扼杀学生的学习热情,抑制学生思维的发展,在这样的课堂上,学生虽然获得了知识,发展了智力,却丧失了灵气和悟性。

但是,就课堂教学的本性和任务而言,求知欲及其满足是第一位的。就我们所观察而言,在先学后教课堂里,学生的表现欲即展示欲是强烈的,展示活动往往成了课堂的中心,相比之下,求知欲却显得不足,围绕学生先学过程中提出和存在的问题进行有针对性的教学,这本应成为课堂教学的重中之重的任务,在不少课堂却被弱化了。学生先学之后提出和存在的问题是如何一个被解决的,学生从不懂到懂、从浅到深、从不会到会、从不能到能、从错误的到正确的、从“共识”到“见识”、从“常识”到“专业”、从“经验”到“科学”的转化过程是如何实现的,这应该成为课堂教学的主线。否则,课堂教学的

效果、效率将无法得到保证。

(二) 要解决好学生“独立”阅读和“依赖”阅读的关系

阅读教科书(教材)是学生先学(预习)的核心任务,学生怎么读是其中的关键。我们的观点是,阅读的方法是需要教师的示范和指导,阅读的活动则应是学生独立进行的。教师的示范和引导既可以在课堂上现场进行,也可以通过编写导读(导学)提纲来进行。在我们的实验研究里,教师的示范和指导一般分为以下三个阶段:第一阶段,教读阶段。这是实验的导入阶段,是由传统教学转向自主教学的起始阶段。它的特点是:教师教读,学生仿读。教师教学生逐字、逐句地阅读,把课本读通、读懂。这一阶段的主要任务是让学生学会阅读,形成阅读习惯。第二阶段,引读阶段。在这一阶段,教师的作用由讲转为引,教师着力于引导,而不是直接讲解。这一阶段的着眼点是培养学生的阅读理解和分析问题的能力。第三阶段,自读阶段。这一阶段是“从扶到放”“从教到学”的落脚点,学生可以基本上独立地进行学习了。它的标志是学生已经具备一定的阅读能力,已经能够进行独立阅读了,而且更重要的是学生已经学会自己质疑问难,学会自己提问题。这个阶段的学习就是真正意义上的自主学习。

我们认为在先学后教的课堂里,阅读能力的培养是至关重要的,具有决定性的意义。学生的先学不仅要完成和解决各自的处于现有发展区的内容和任务,并提出处于最近发展区的问题,同时还要逐步地提高自己的阅读能力和思考能力。为了培养学生的阅读能力和思考能力,我们认为,应尽量让学生在先学时进行“裸读”,即学生直接面向教科书文本进行阅读,可以借助工具书(字典)但不要依赖教参或教辅,遗憾的是,现在学生手头都有不少教辅(这一现象在全国有普遍性),学生在先学时直接查看教辅,走了捷径,一下子把书都看懂了。这是以教辅代替教师对学生进行讲授和灌输,它的危害性是很大的,第一,不能真正培养学生的阅读能力和思考能力。学生读书只是向课本和教辅查找答案,没有思考的读书不是真正意义上的阅读,读书代替思考,导致读书和思考都浅尝辄止。第二,容易造成“假知”,使教学失去针对性。教科书+教辅

的阅读使人产生一种错觉,似乎学生只要认真看看和查找就可径直地获得知识,把学生在独立阅读和思考中所必然要碰到和解决的各种必要的疑问、障碍和困难隐蔽起来,这样的教学就失去了针对性,找不到它的着力点。学生在课堂的展示也因此带有“泡沫”和“虚假”成分。有效的教学一定要建立在学生真实的认知起点上,学生展示的内容也应该是基于学生自我的独立思考和个性化见解。

(三) 要解决好学生个体独立学习与小组合作学习的关系

学生个体独立学习和小组合作学习是落实和体现以学为中心的课堂教学体系的两种基本教学组织形式。从学习的职能来说,个体学习解决基础的问题,合作学习解决提高的问题。这也是对合作学习内容的要求。没有个体学习做基础的合作学习犹如空中楼阁,没有经过个体独立思考而展开的交流讨论如无源之水。对合作学习的认知功能一定要有一个明确的定位,合作学习旨在解决个体无法解决的疑难,通过小组讨论,互相启发,达到优势互补,共同解疑,个体通过独立学习能解决的问题就不必在小组里讨论。离开学生个体的独立学习和深入思考,相互间的交流和讨论就不可能有深度,不可能有真正的互动和启示,对小组内的不同观点也根本无法提出真正意义上的赞同或反对,也无法做到吸取有效的成分修正、充实自我观点,这是无效的合作学习,它不但不能相互促进,反而在无形中剥夺了学生独立思考、自主学习的机会。总之,个体学习是基础,没有高质量的个体学习,就没有高质量的合作学习;合作学习是提升,高质量的合作学习使个体学习的困惑得以消解、问题得以解决。在某种意义上,课堂教学就是个体学习与合作学习相互促进的螺旋上升过程。在以展示为核心环节的先学后教课堂中,学生小组的合作特别是同伴的交流和互动、互助、互查成了一道亮丽的风景线,这确实是先学后教的亮点和成功的秘密武器。但是,在实践中,先学后教的课堂的确存在学生因急于展示和互动而忽略了个人对文本的独立的深度的解读的现象,这样的合作有形式而无实质。我们认为,任何课堂都需要学生个体独立的静悄悄的阅读和思考,这种阅读和思考越充

分、越有深度,小组的交流和互动才会越有质量、越有效果。

(四) 要解决好学生自主学习与教师指导教学的关系

在先学后教的课堂里,教室变成了学室,课堂变成了学堂,学生成为真正的学习主人,学生在课堂的主要学习方式是个体独立学习和小组合作学习以及大班互动学习,可以说,学习的活动、内容和任务主要依靠学生自己完成。但是,从总体上讲,学生通过自主学习一般只能解决现有发展区的问题和书本的浅层问题,而最近发展区的问题和书本的深层问题却有赖教师的指导教学。指导教学要求教师的教要在学生的发展上下功夫,要在文本的理解深度上下功夫,要在学生的思维创造性上下功夫,要在教学和知识的生成性上下功夫。提高性教学是一种充满智慧的教学,它会使学生在理解、掌握知识的同时,开放知识、质疑知识、批判知识、探究知识、反思知识、创新知识,从而获得智慧的力量。提高性教学是实现知识性课堂转向智慧性课堂的关键。当然,这种基于学生自主学习的课堂模式不仅对教师的教学提出了质的规定性,而且对教师的专业素养提出了新的要求。它要求教师本身就是一部活生生的教科书,一部非常生动、丰富、深刻的教科书,一个具有巨大教育力量的榜样。教师应努力达到“扬弃”教材、“超越”教材的境界,教材对他来说,只不过是一个善于弹离的跳板而已,他能够给学生的远比教材多得多。另一方面要求教师成为真正的心理学家,对学生的心理了如指掌,能够真正做到想学生所想,想学生所疑,想学生所难,想学生所错,想学生所忘,想学生所乐,从而以高度娴熟的教育智慧和机智,灵活自如地带领学生在知识的海洋中遨游,用自己的思路引导学生的思路,用自己的知识丰富学生的知识,用自己的智慧启迪学生的智慧,用自己的情感激发学生的情感,用自己的意志调节学生的意志,用自己的个性影响学生的个性,用自己的心灵呼应学生的心灵,用自己的灵魂铸造学生的灵魂,用自己的人格塑造学生的人格,实现真正的以人教人!

先学后教是教学领域的一场具有实质性的变革,是我国具有草根性质的教育创新,是我国土

生土长的教育学。先学后教的实质就是把学习的主动权还给学生,这是学习方式重建和课堂教学重建的“支点”。赋予学习者学习的权力和责任,让学习者成为其学习活动的真正主体和主人,转变以往外在性、被动性、依赖性的学习状态,把学习变成人的主体性、能动性、独立性不断生成、张扬、发展、提升的过程。这是学习观的根本变革。学习不是一种异己的、外在的、“无动力”的活动,而是一种发自内在的精神解放运动,即学习是基于个体的权力责任、兴趣爱好和理想追求,学习是独立思考、质疑探究、自主建构和批判创新的活动,学习是相互沟通、积极对话、相互欣赏、共同提高的过程。先学后教的核心就是学习观和学习方式的变革。

正是学习观和学习方式的变革,引发了课堂教学的革命性变化和实质性进步。学习成了课堂的中心,学生成了课堂的主角,课堂成了基于学生的学习、展示学生的学习、交流学生的学习、深化学生的学习的真正的学堂。在这样的课堂上,教师的教也找到了它最准确的定位:促进学,即提示学、指导学、组织学、提高学、欣赏学。

总之,先学后教已被实践证明是一条既能减轻学生过重课业负担又能提高教学质量的教改之路。这项富有成效的教改实验,是我国中小学教师的伟大创举,它既包括各地、各校因地制宜、因校制宜的个性化、个别化的经验措施,又包括反映素质教育方向和体现时代精神的具有普适性

和普遍推广意义的本质规律。本文正是对先学后教的本质规律的内涵的总结提炼。

参考文献:

- [1] 余文森,等. 让学生发挥自学潜能,让课堂焕发生命活力——福建省中小学“指导—自主学习”教改实验研究总结 [J]. 教育研究, 1999 (3).
- [2] 陈佑清. 教学过程的本土化探索——基于国内著名教学改革经验的分析 [J]. 当代教育与文化, 2011 (1).
- [3] 江山野. 教师的“学生”观和学生的“两重性” [J]. 教育研究, 1981 (1).
- [4] 维果茨基. 维果茨基教育论著选 [M]. 余震球,译. 北京:人民教育出版社, 2005: 248.
- [5] 高文. 学会学习与学习策略 [J]. 外国教育资料, 2000 (1).
- [6] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存:教育世界的今天和明天 [M]. 北京:教育科学出版社, 1996.
- [7] 苏霍姆林斯基. 给教师的一百条建议 [M]. 周蕙,等,译. 天津:天津人民出版社, 1981: 68.
- [8] 王坦. 论合作学习的基本理念 [J]. 教育研究, 2002 (2).
- [9] 刘永春. 名校课堂教学的对比分析与启示 [J]. 当代教育科学, 2010 (16).
- [10] 张广君. 多维视野中的教学关系 [J]. 教育研究, 2003 (6).
- [11] 钟启泉. 课堂互动研究:意蕴与课题 [J]. 教育研究, 2010 (10).

(责任编辑:苏丹兰)

Learning-before-Teaching: The Local Pedagogy in China

Yu Wensen

(School of Teacher Education, Fujian Normal University, Fuzhou Fujian 350117, China)

Abstract: The relationship between teaching and learning is the most essential one in the theory of teaching. The shift from teaching-before-learning to learning-before-teaching is not the simple adjustment to the orders of teaching and learning. It concerns with various aspects in teaching, such as teaching thought, teaching process and teaching pattern. Thus, learning-before-teaching triggers the revolutionary change and fundamental progress in classroom teaching. The essence of learning-before-teaching is returning the right and responsibility of learning to students. Its premise is to teach students how to learn, especially how to read and think. The key of learning-before-teaching lies in the construction of new system and model of classroom teaching that demonstrates learning as its base, center and backbone. Learning-before-teaching is the education innovation which has roots in nature, and which is the local pedagogy in China.

Key words: learning-before-teaching, teaching based on learning, less teaching and more learning