

新课程下学习方式转变的困境及对策

马金晶,苏强,靳玉乐

(西南大学教育学院,重庆市 400715)

摘要:随着新课程改革的深化,学习方式的转变在取得可喜成绩的同时还存在预设与生成、形似与神似、泛化与异化等困境。为此,要实现学生学习方式的转变,还需要进一步加强对学习方式转变的理论阐释,转变教师教育教学观念,提高师生自身素质与能力。

关键词:新课程;学习方式;封闭性;形式化;误读;对策

中图分类号:G424.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2010)06-0067-04

学习方式是指学习者持续一贯表现出来的学习策略和学习倾向的总和,它不仅包括学习方法及其关系,而且涉及学习习惯、学习意识、学习态度、学习品质等心理因素和心灵力量。传统课堂中,学生基本采用“听讲—背诵—练习”这一学习方式,基本处于被动接受的状态。这种传统的学习方式,已经成为影响素质教育推进的一大障碍。所以,新课程改革的重点之一就是“让学生的学习产生实质性的变化,提倡自主、探究与合作的学习方式,逐步改变以教师为中心、课堂为中心和书本为中心的局面,促进学生创新意识与实践能力的发展”^[1]。随着新课程改革的深化,教师教育教学思想的转变,学生主体意识也正在悄然觉醒,单一、他主、被动的学习方式逐步走向自主、合作与探究。然而,在取得成绩的同时,学生学习方式的变革正经历着预设与生成、形似与神似,泛化和异化等困境。面对这些困境,我们有必要从理论和现实的角度对它进行慎思与阐释。

一、学习方式转变的困境

学生学习方式的转变是新课程改革的重要目标之一,也是课程评价的一个重要组成部分。随着课程改革的不断深化,学生学习方式有了可喜的变化,但同时也暴露出一些问题。

(一)预设与生成:学习方式转变的封闭性

学习方式的变革是针对当前教学实践以及学生学习中普遍存在的弊端产生的,从其倡导和实施的形式来看,主要表现为一种外源性的特征,即通过政策与法令的方

式展开。在课堂教学中,则主要通过教师有意识的教学设计和组织予以施行。这样,更易于教师的“预设”与学生实际需求形成适切关联,进而影响学生学习活动的真实水平。瑞克(Brown Ric)在研究了学生对教学的认知后指出:“教学形态与学生学习形态是否相似,是师生互动作用中学生评价教师的一个中间变量。如果教师的教学形态与学生的学习形态一致,学生对教师的评价较佳,学生的成就表现也较好。”^[2]诺兰(Armstrong Nolan)也认为:“对于不同学习形态的学生,教师应调和其领导形态与教学模式,以促进学生学习更具效果是重要课题。”^[3]但是,预设与生成是一对很难解决的矛盾。新课程“以生为本”的理念和教学观决定了教学不仅是预设的,也是生成的。从教师角度来讲,教学内容在本质上是主观建构的。在特定情境中,每一位教师和学生对教学内容和意义都有自己的解读,师生通过平等交往、积极互动,在多元开放的活动中对知识进行质疑、分析和磋商,达到自我意义的构建。所以,教师既不能一味地追求预设而无视或忽视学生学习的自主性,当然也不能一味地追求生成,否则就会缺失目标,放得过度。在学习方式转变的过程中,同样充斥着预设与生成的矛盾。过去,教师对教学中的每个过程、每个细节了如指掌,于是无法放开自己,常常被教案这只“无形的手”所牵制,始终挣脱不了它的束缚。在教学实践中,老师常常在备课时已预先设计好几个问题,然后稳站讲台,等学生在质疑时提出来。如果学生的提问与教师的预设有些出入,经教师一番粉饰,最后提出自己准备好的问题。教师忘不了预设,学生

* 收稿日期:2010-09-12

作者简介:马金晶(1983-),女,云南昆明人,西南大学教育学院,博士研究生,主要研究课程与教学论。

基金项目:国家社科基金教育学一般课题“新课程改革对师生教学方式转变的影响研究”(BHA090024),项目负责人:靳玉乐。

的自主性完全操纵在教师手中,学生的自主成了课堂中的“作秀”。预设易而生成难,要处理好这个矛盾,教师要善于抓住时机,让学生多体验、多感受,才能最终实现学生学习方式的转变。

就学生个体来说,个性化学习方式是其课程生活的主要形式。学生学习方式的形成受多种因素影响,如年龄特征、知识背景、实际能力、心理发展状况乃至个人喜好、情趣等性向。从形成过程观之,既有学生心智的成熟、知识的丰富与能力的增强等内在特征,也有在教师、教学等外在力量引导下逐步完善的外源性特点。学习方式的形成是学生通过对课程知识的价值澄清与利益诉求并最终确立适合自己学习的过程,生成性与自主性是这一过程的内在机制。如果漠视学生个体学习方式的自主生成的特点,那么新课程改革所倡导的学习方式就很难与学生个人的学习、成长、发展共契。换言之,学习方式的变革必须具体有效地落实到课堂教学中,如果仅停留在观念的层面,而缺乏实际有效的教学行为,那么势必不能促进个体自主性、独立性与创造性等内在品质的发展,更遑论其个体精神自由的提升。可见,学生学习方式的转变是以教师的教学方式的转变为逻辑前提的,只有教师有意识地、创造性地开展有利于学生学习方式转变的教学,学生学习方式的转变才有最终实现的可能。

(二)形似与神似:学习方式转变的形式化

培养创新精神和实践能力的学习方式,旨在培养学生的批判意识、团队合作精神和探究兴趣,培养学生乐于动手、勤于实践意识和习惯。从更高层次说,学习方式的转变,实质是教育价值观、人才观和培养模式的变革。但是,一些教师只模仿新学习方式的形式,而忽视了新学习方式所倡导的内涵和目的,使学习方式的转变陷入一种只重“形似”而不重“神似”的形式化困境。所谓“形似神异”是指“在教学过程中虽然积极采用和施行了倡导的学习方式,但从其展开过程来看是否真正体现了现代学习方式的核心精神,是否真正促进了学生知识的增长和建构、精神的丰富、能力的成熟乃至人格的完满,却是另待衡量的问题”^[4]。这种将学习方式简单归结为有关学习过程的技术化与程式化的做法,导致了新学习方式存在合法性与合理性的危机。“许多教师更多地把新学习方式理解为外在的东西,把关注的焦点放在具体方法等外在表现上。他们认为自主学习就是一、二、三,合作学习就是四个人在一起怎么样怎么样,探究学习就是第一步干什么,第二步干什么,第三步干什么。对新的学习方式这一教育理念理解不深不透,使它出现表面化、形式化、绝对化。”^[5]“以合作学习为例,我们在听课时经常会碰到‘小组合作讨论……’、‘同桌合作完成……’或‘四人为一小组合作研究……’等,曾经在某某小学听课时,某教师给六年级的学生上《正比例》一课,最后练习巩固这一环节,她给每四位学生准备了一张小纸条,上面有几道

比较简单的题目要求学生合作完成。结果一个握笔的学生很快地就填好了,然后四人就开小差了,更让人不明白的是某老师竟然在此环节花费大约五分钟时间。”^[6]分析上述案例我们不难看出,教师们把自主、合作、探究的学习方式形式化、绝对化,把学习方式变成一种模式,变成机械、刻板地操作,这样做实际上是把新课程的理念简单化。

追根溯源,问题的产生与人们反复提出、不加任何追问的“转变学习方式”这一命题不无关联。因为当新课程的管理者以及评价者持“转变”的观念来审视课程实施时,他们必须以某种可操作的指标来标示学生学习方式的“转变”。而最能表明“转变”的发生,莫过于一些程式化、序列化的学生学习行为表现。在这里,“转变确实发生了,但却不是学生的学习方式的转变,而是新课程的教育理念(自主性)转变成并无多少实质性意义的师生外在的表演”^[7]。

造成新课程中课堂教学“形似”而“神不似”的原因是多方面的,但是以下两个原因是主要的:一是与教师们对新教学方式的理解决偏有关,比如,有对合作学习、探究学习理解不到位,也有对综合实践活动认识有误区等等;二是与部分学校急功近利的管理思想有关,比如要求教师尽快展示新课程的教学方式,对教师课堂教学的评价求全责备等等。出于展示等功利性目的,在新课程中常常出现表演课,“这种追求教学本质以外的表演课,只会使课堂走样,只能给学生成长带来负面影响,因此这是对教学观摩活动的亵渎,既与师德相悖,也无法起到应有的作用。同时,也会导致部分教师课堂教学的形式化、标签化”^[8]。

(三)泛化与异化:对学习方式内涵的误读

新学习方式的使用,在一定程度上改变了过去学生单一、被动的学习状态,使我们的课堂教学焕发出新的生命活力。但我们也应该认识到,新学习方式不是包治百病的灵丹妙药,也同样存在着局限性。课程改革中不少教师由于思想认识上存在偏差,缺乏辩证的扬弃的观念,从一个极端走向另一个极端,神化了新学习方式,把它奉为改变教学现状的至宝,在教学中忽视学科性质、教材因素、学生特征而一味滥用新学习方式。有的教师一节课用上三五次合作讨论,有的教师不管问题深浅都采用探究学习,为了追求学习方式的多样化,这些教师忽视教学内容的特点和学生实际盲目地滥用新学习方式,认为这样就能体现课改精神,造成了新学习方式的泛滥。

一提改革,许多人总是采用非此即彼的思维方式,认为创新就要否定旧的。在对待学习方式上,就出现了把自主、合作、探究绝对化的倾向,似乎新课程的实施就只有这三种学习方式。事实上,《纲要》在倡导自主、合作、探究的同时,并没有否定接受性学习。新课程要改变的是“过于强调接受学习、死记硬背、机械训练”的学习方式,而不是完全否定,其根本意图是充分发挥学生的主动性,追求学习方式的多样化。“新学习方式的作用不是无

限的、惟一的,一切真知未必都需要自我发现来获取,大量的知识可以通过有意义的传授而获得。新学习方式并不是传授新学习内容的首选学习方式,特别是语言、数学等工具性学科和难度较大的新课程,需要依靠教师的讲授、论证来引导学生理解”^[9]。

当然,任何一种学习方式都离不开教师的引导和帮助。不能把“自主”理解为任由学生为所欲为而不加指导,从而陷入自由主义的泥沼。毋庸讳言,自主学习不等于学生自己学习、自由学习,学生的学习如果脱离教师的指导,势必造成学生对学习目的、人生价值与生活意义的茫然与困解,从而难以取得预期的成效。由此,“教师对学生的指导应贯穿于整个教育过程的始终,对学生力所能及的,教师应避之;学生力所难及的,教师应助之;学生力所不及的,教师应为之”^[10]。可以说,无论从教育逻辑,还是学生个体成长与发展的特征审视,个体发展是由他主向自主演化的动态与生成的过程。这样一种理性的理解,为我们观照学习方式提供了一个适恰的价值尺度。“在对学习方式进行理论思考以及引导学生掌握新的学习方式时,应该看到不同学习方式之间的内在互补关系,应该看到不同学习方式有其各自的应用条件和适用范围。”^[7]只有对不同的学习方式采取辩证的态度,认真分析其潜在的优势以及可能的不足,我们才能使学生真正成为学习方式的主人。

二、学习方式转变的对策

在促进学习方式转变的实践中,还存在很多困难和问题,这既有理论研究不足、改革实践乏力等因素,也因为师生素质难以应对学习方式转变的要求。因此,转变学生的学习方式要关注当下的教育环境,以理性的态度对待学习方式的转变,处理好历史与现实、继承与创新的关系。

(一)片面走向全面:加强对学习方式转变的理论诠释

在现实中,很多教师把接受学习和新学习方式简单对立,认为两者之间是非此即彼的关系。这种认识产生的根源在于人们对理论诠释的简单化与片面化。当下较为常见的是把学习方式分为接受型与发现型两种,并且认为学习方式的转变就是要由接受向发现转变。其实关于学习方式的分类,众多学者从不同立场、逻辑与角度进行了研究。美国心理学家奥苏贝尔(David P Ausubel)认为,根据师生相互作用的形式分为接受学习和发现学习,根据学生对所学内容的理解程度则分为机械学习和意义学习。他还认为,上述两者的区分是彼此独立的,即接受学习不等同于机械学习,发现学习也不等同于意义学习,但是这两个维度的学习方式可以两两组合,构成机械接受学习、意义接受学习、机械发现学习和意义发现学习四种学习方式,这反映了学生在学习过程中自觉程度和主动程度的差异。可见,各种学习方式之间是相互交

叉、互为补充的,在实际的教学情境中各有自身独特的逻辑与特征,并发挥着不可替代的作用。有人在研究中发现,探究式是一种比较有效的教学方式,它的许多优势是传统接受式教学方式无法比拟的。但是探究式教学方式也有不足之处,它比接受式教学方式要多花很多时间,这就决定了课堂教学不可能都采用探究式,而且有些内容也不适于探究。

事实上,新课程改革倡导自主、合作、探究的学习方式,并不意味着全盘否定接受式学习,其力图转变的是传统教学中过于强调接受学习、死记硬背、机械训练、模塑化的学习方式,追求学习方式的多样化与个性化,使学生在与知识的“相遇”过程中创生,以获得个体的成长与发展。这样,就要求师生在面对不同学科与课程内容时,应交互使用各种学习方式,并各有侧重。因此,我们应该在认识论和方法论层面廓清学习方式转变的逻辑与机制,使师生更全面地理解各种学习方式的优势与不足,从而各取所长最后达到和谐共生。

(二)昨天走向今天:转变教师的教育教学观念

新课程倡导的自主、合作、探究的新型学习方式对教师和学生都提出了较高的要求,而师生的观念、意识、思维方式与素质结构和这些要求还存有较大的差距。在多数境域下,教师不愿改变既有的信念、态度和价值观,不愿放弃在以往的专业实践中已被检核和认可的知能和信念,固蔽于重复性、技术性和习惯性的思维方式和行为模式,依然坚持沿袭久远的确定性课程逻辑、基础性课程旨趣与认同性课程品质等古旧思维方式与信念。有学者认为,观念决定着人的行为及其方式。要转变教师的教学方式和学生的学习方式,首先必须转变教师的教育观念。然而,在当今的教育实践中,仍有一些教师用昨天的观念教今天的儿童,这样的观念和和行为,显然不能适应新世纪课程改革的要求。“要实现学习方式的转变,教师必须具备与之相适应的教师角色观、师生关系观、教学任务观等教育观念。”^[11]另外,迫于升学的压力,“许多教师为了帮助学生圆其梦想,则会根据测验内容进行教学,使得教学变成一种只是为了培养通过测验的工具”^[12]。“甚至教师教学受到测验内容的影响,造成窄化课程内容的情形。”^[13]因而,导致了绩效文化与学习方式新理念的“相悖”。

(三)力不胜任走向得心应手:提高师生自身素质与能力

新课程改革对教师的职业能力与专业素质提出了更高的要求,从而对其固有的职业生活方式产生了巨大的冲击与挑战。我国新一轮基础教育课程改革蕴含着全新的教育理念和价值追求,孕育着全新的课程情境。这些全新的教育理念和课程情境无疑会对当下教师的教学实践和专业形象提出挑战与诉求^[14]。“教参没了,训练题撤了,教师忽然觉得没了主心骨;新教材的改头换面,使教师不能再像以往那样照本宣科,更不能对教材亦步亦

趋;新课程的开发与灵活,使课堂教学不可能再像从前那样按部就班。”^[15]教师素质结构的滞后让其不能很好地驾驭课程实施的过程,常常出现“一放就乱、一管就死”的现象。从表面来看,这是课堂调控的问题,实际上是教师自身素质的内在制约,造成能否实践学生学习方式转变这一课题的分水岭。除此之外,对学习方式产生重要影响的还有教师的领导方式。美国学者勒温(Kurt Lewin)及其同事以及后续者关于领导方式的经典研究表明,教师的领导方式分为专制型(权力主义方式)、民主型、放任自流型,三者对学生的学业成绩影响不是最大,但对学校中的一般社会行为、儿童的价值观、学习风格能产生深远的影响。例如,“民主型教师领导的课堂,学生们喜欢同别人一道工作,互相鼓励,而且独自承担某些责任;而放任自流的教师领导的课堂,学生之间没有合作,谁也不知道应该做些什么;专制型教师领导的课堂,学生推卸责任是常见的事,不愿合作,教师一离开课堂,学习就明显松弛”^[16]。

就学生而言,新学习方式对其素质结构提出了很高的要求,导致学生一时难以胜任。在以往,学生的学习任务就是接纳教学所传递的确定的、客观的真理,其质疑、反思与批判的品质与能力则悬置,而当下的学生要主动地发现、探究问题,进而自主地获得答案,这就要求学生必须具备良好的自控、自学能力以及敏锐的观察能力和创新意识,这些显然也是学生暂不具备的能力和素质。可见,当下师生的素质都与转变学习方式的要求存有较大的差距。在推进学习方式转变的过程中必然会对师生产生许多负面的影响,甚至使师生在教学过程中产生茫然无从与逃避感,从而出现“穿新鞋走老路”的现象也就不足为奇。所以,学习方式的转变还需切实提高师生自身素质与能力,以适应新时代的要求。

新课程改革已走过十多年的春秋,学习方式的改革已经取得了一定成绩,新学习方式先进的理念正在引领师生共同实践着现代教育精神。另一方面,由于课程实施者对学习方式理解的偏差,加之经验和能力的欠缺,不可避免地出现了一些问题与困难。但是可以预见的是,随着新课程改革的不断深入,师生对新学习方式的理解会越来越准确,这些问题也会得到有效的解决。

参考文献:

- [1] 钟启泉,崔允漭,张华. 为了中华民族的复兴为了每位学生的发展基础教育课程改革纲要(试行)解读[M]. 上海:华东师范大学出版社,2001:247.
- [2] Brown Ric. Perceptions of teaching-learning style: the Mediating process in student evaluation of instruction[J]. CEDR Quarterly. 1979, 12(4):16-18.
- [3] Armstrong Nolan, Armstrong Carmen. Improving classroom communications through accurate perceptions [G]//Paper presented at meeting of Association for the study of perception and Association of Teacher Educators. 1978:8.
- [4] 周晓燕. 学习方式变革:伦理意义及其问题反思[J]. 浙江师范大学学报:社会科学版,2007(6):59-64.
- [5] 欧炳基. 新课程背景下的学习方式实施问题、原因及对策 [EB/OL]. <http://60.28.209.218/UserLog/UserLogComment.aspx?UserlogID=97894>
- [6] 张晓瑜. 新课程教学:问题与对策[J]. 教书育人,2007:S4:49-52.
- [7] 周兴国. 反思“转变学习方式”说[J]. 课程·教材·教法,2006,26(7):22-25.
- [8] 深圳市南山区课程改革调研组. 课程改革的理性反思[J]. 课程·教材·教法,2006(9):3-8.
- [9] 黄家斌. 泛化虚化异化神化——自主、合作、探究学习方式的误区[J]. 小学教学参考,2005(7):34-35.
- [10] 孙钰柱. 当前课程改革背景下课堂教学的问题与反思[J]. 课程·教材·教法,2006(10):25-27.
- [11] 谭顶良,周敏. 学习方式的转变:热点冷观[J]. 南京师大学报:社会科学版,2004(1):62-69.
- [12] Santman Donna. Teaching to the test: Test preparation in the reading workshop[J]. Language Arts. 2002, 79(3):203-211.
- [13] Seligman Dee. A look at student achievement from the school dimension: Demythologizing standardized tests[M]. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1989:29.
- [14] 李森,黄继玲. 论新课程情境中的教师形象[J]. 西南师范大学学报:人文社会科学版,2006(6):78-80.
- [15] 李建平. 新课程教师为何不会教[J]. 湖北教育,2002(Z2):6-8.
- [16] 吴永军. 再论影响学习方式的主要因素[J]. 当代教育科学,2004(20):8-10.

责任编辑 曹莉

Predicament and Countermeasure of Transforming Learning Mode in the new Curriculum

MA Jin-jing, SU Qiang, JIN Yu-le

(School of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: With the further development of curriculum reform, a lot of achievements have been made in the transformation of learning mode, but there remain the questions of default or generation, likeness or form or spirit, expansion or alienation. So, converting the learning mode of students is to enhance the theoretical explanation of learning mode, to change teaching and education concepts of teachers, and to improve the quality and ability of teachers and students.

Key words: new curriculum; learning mode; closeness; formalization; misunderstanding; countermeasures