**摘要：**虽然课堂是教育大厦中一个微观的场域，但却是学习活动发生最为正式和集中的地方。在高度发达和快速发展的当今社会，课堂促进人的发展和推动社会发展的地位愈发凸显，而且社会政治经济与教育的紧密结合和相互作用，在推动课堂发展的同时，也形成了新时代各种复杂的课堂关系，课堂存在的固有问题尚未完全解决，教育新需求下所衍生的新问题却层出不穷，新旧问题的叠加和融合，既对新时代课堂发展产生束缚，同时也是撬动教育发展的良好杠杆，而从情感维度、认知维度和方法维度出发的理解性教学，则是促进新时代课堂的理论和实践发展的有效路径。

**文章出处：**肖龙海，曹宗清. 理解性教学：促进新时代课堂发展的路径[J].现代教育管理，2020（9）：82-88

20世纪初，课堂还是教学理论研究中一个不被重视的领域，即便有研究，也是一种对课堂的“解构式”研究，而不研究整体的课堂。事实上，直到现在这个问题仍然存在。随着课程理论和改革的发展，困惑教师们的课堂问题，就教师个体而言，一些已经解决，但在新老更替的整个教师群体中，对课堂理解的群体性深化和普遍性进步表现得并不明显。课程与教学的大部分问题集中暴露在课堂教学中，因此，我们有必要回到朴素的课堂研究。

**一、新时代课堂关系的纠葛**

首先，从教学理论对教学实践的牵引或从课堂实践对教学理论的孵化来看。课堂实践往往着力于看得见的内容，包括课堂实体、课堂行为、教材资料、教师和学生等，而看不见的多被理论研究者所青睐，包括课堂价值、教学逻辑等，其实教师在课堂上也可能因为失去自我而看不见自己，学生也可能因为自我的不出众成为教师心目中看不见的“边缘人”。理论与实践之间存在的隔阂毋庸置疑地困惑着现在的课堂，课堂实践本身所追求的实效性，使得课堂对真实有效的理论成果具有极强的吸收性；然而，专家的教学理论虽然繁荣，但教师的课堂实践并不见得有多大实际上的改观，反而一定程度上愈发引起教师自我专业发展的焦虑乃至于产生对教学理论的不信任甚至远离，而教学实践的问题越多，教学理论的生产速度却越快。脱离实践而以理论为基础进行的理论构建，其系统性和逻辑性，并不能复制为完备性和理想性的课堂实践，理论与实践的各自生长和独立存在的现实，与教育规律并不相符，亟须调整。理论与实践脱离的一个主要原因在于执行主体的分化，理论研究者大多缺乏基础教育阶段的工作经历，往往以观察法或调查法开展对实践工作的研究，这难以真实地触摸到课堂实践的温度和深度；同时，教师长期耕耘于教学实践中，大多缺乏学术表达能力，难以形成具有辐射性的理论，而兼具课堂实践丰富经验和学术产出能力的执行主体，已然成了课堂发展的稀缺资源。

其次，从教师个体的口头价值观和教学实践来看。被教师抽象地谈论着的教学价值观与他们在教学实践中奉行的价值观并非一致，而且相差甚远。某中学教师论文的题目是《探究核心素养下中招体育的策略优化》，从题目可知“核心素养”是本文的关键词，但是整篇文章并没有提及核心素养的具体内容，也没有针对核心素养的路径策略，只是就他所看到的中考体育招生中存在的问题，提出了一些实际的办法。口头价值观与实践不一致的情况在教研活动中也是常见的，活动过程中教师们都会提出核心素养等词汇，在讨论具体内容时则依然按照旧有思路讨论和评判，学科核心素养是否已经落实到课堂实践还需要检验，口头热衷而缺乏冷静思考，容易制造教研假繁荣。教师作为教育的第一资源，就面临着类似虚与实的选择，究竟是教师有意为之，还是大环境使其无意为之，值得我们思考。

第三，从新的社会主要矛盾下的师生关系来看。中国特色社会主义进入了新时代，我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。教师对师生关系的认识，直接影响着课堂教学模式以及活动的组织方式，甚至可以说，要构建怎样的课堂生活，前提是要有与之匹配的师生关系。毫无疑问，当下师生关系在走向民主与平等，但同时也出现了疏离和冲突等不良状况，在一定程度上，这种民主与平等是建立在教育制度的管束和教育资源大众化的现实基础上的，而不良状况则是对过去以“成德”为中心的师生关系的背离。于中小学生而言，学习就是他们主要的生活部分，受到各种环境的综合影响，他们对学校生活和课堂生活的需求也发生着变化，影响他们学习生活质量的关键人物就是教师，教师可以成为与学生共同追求更美好课堂生活的引领者，也可能成为课堂生活和谐发展的阻碍者。一方面，课堂结构和知识结构相对稳定，以考试为主要评价体系的教育体制也没有发生根本性的改变，一道数学题能够原封不动地出现在几代人的试卷中，原有师生关系的课堂状态下更利于教师的教和达成既定目标。另一方面，在多元价值观引导下的家庭关系和社会关系对学生的课外生活产生了最为直接的影响，引发了学生对课堂生活的新诉求。当师生双方都不愿意妥协的时候，课堂利益则是他们之间的唯一纽带，在现代教育中，学生和教师都是作为利益主体而出现，他们的相遇是一种利益盘算面对另一种利益盘算，以“利”为中心的师生关系也许会成为一种新的平衡，校外培训机构的生存与发展就是很好的例证，但目前暂时的新平衡是否会给民族带来将来更大的失衡，则是值得慎重考量的。

第四，从知识教学在课堂目标中的地位来看。我国教学目标的变化，大抵可以分为“双基”“三维”和核心素养三个阶段，第一阶段向第二阶段的转变体现了课堂教学目标从社会本位向个体本位的转变，第二阶段向第三阶段的转变则开始关注到了学科属性下的学科素养教育，提升了以学科教学为主体的课堂教学目标的针对性和科学性。在转变的过程中，以信息为知识的狭义知识目标似乎被越来越隐藏起来了，在各个学科的素养目标中“知识”二字已不见踪影，以至于在课堂中，直白的和直接的知识教学成了遮遮掩掩的事情，也不会明确地谈论这节课的知识目标是什么，老师们会想方设法地利用活动或者情景对知识进行包装，以一种看起来更艺术化的方式开展教学。然而，在日复一日的常态课堂中，所有能让知识软着陆的新包装，包括新的知识载体、教学技术、组织模式等，都不可能一直维持课堂新鲜感，只有对新知识的持续学习，才是常态课程的主线，教师们能理解这一点但是不敢公开承认这一点，毕竟素养性的目标描述在理论层面与教育目的更接近。事实上，知识是各个学科之间最明显的差异，知识的体系化和经典性也是它能发展为一个独立学科的基础，无论未来的教育目标如何深化，都不能脱离学科知识，而且知识并不全是以定义和固定的样态存在，知识内容与价值相连，知识形式与方法相生，知识旨趣与情感同在，知识总是与其他课堂目标有着千丝万缕的联系，不能回避它也回避不了它。因此，为知识性课堂目标正名以及正视和接受课堂对知识的朴素性教学，尤为必要。知识仍然是课堂教学开展的核心，但不是课堂教学的全部。对知识教学的过度重视必然导致灌输型和应试化教学，也会降低课堂的育人价值；对知识教学的过度回避则人的全面发展也就无从说起，必然损害课堂教育教学的整体性。对这两种极端现象的调控，知识本身是无能为力的，课堂其他介入因素的整合，才是回归课堂育人价值以及维护其整体性的关键。

第五，从课堂表象和课堂本质来看。不同地区不同级别的以“教师上课+专家点评”的课堂探讨或教学观摩赛总能吸引众多教师的参与，如果说教师上课是课堂表象，那么专家点评则会迁移到课堂本质，看优秀教师的表演，听权威专家的指导，表面感觉很有收获，而究竟有何收获不一定能讲得出来，而且也难以在实践中还原课堂，这说明我们只是感受到了课堂美，并没有真正地理解课堂的本质。换句话说，课堂表象可能掩盖了教学本质，所感悟到的教学本质则可能是非真实表象的虚假收获。有学者认为，教学现象与教学本质二者很可能就是一回事，只不过前者是站在实践层面看到的，后者是站在理论层面看到的，这为我们打开二者混沌的结构提供了一个思路，但是仍然没有直观地回答教学本质是什么，以及如何呈现符合教学本质的课堂表象等问题。

二、新时代课堂发展的理解之维

（一）情感维度的理解

课堂物理空间是一种情感归依以及身份认同的生成领域，与个人情感方面的感觉息息相关，可以是一个让人产生积极情绪的地方，也可能是产生孤独、焦虑等消极情绪的地方，课堂中的情感事实上是人与人之间的情感，一个具有生动情感的课堂，必然也是达成课堂生命价值的基础。所以，理解性教学无法脱离情感而独立存在，课堂理解性情感的存在也能避免诸多现存的课堂问题。问题是如何生发出教师和学生相互的情感理解，从而教师能够理解学生，学生也能够理解教师。

平等的师生关系是情感理解的环境基础。理解是师生存在的基本方式，师生关系在本质上是一种理解关系，没有平等就没有理解性关系的存在。但凡教师或者学生在课堂中出现了地位或尊严的不平等，双方之间就不可能真正地理解对方。师生之间的（不）平等关系具有一定的恒久性，社会舆论是测量其平等与否的良好标尺，然而社会舆论并不经常是平衡的。社会舆论的一个显著特征就是帮扶弱者，因此，事实上的强者可能会成为舆论中的弱者，事实上的弱者可能成为舆论矛盾中的强者，课堂中师生关系也存在着一定的强弱。目前在以学生为中心的教育理念中，学生逐渐成为并且正在进一步成为舆论上的强者，反过来，教师就变成了舆论上的弱者，同理，当学生与教师形成强者与弱者之间的对应时，受到事实伤害更多的必然是学生。所以，单方面强调“教师中心”或者“学生中心”，可能是一种成见或者偏见，会导致师生的不平等，形成被舆论携裹的不平等，从而扭曲师生之间的情感。

良好的情感生发机制才能保障理解的持续运行。理解从根本上说是理解主体筹划和实现人生意义和生命价值的精神建构活动，建构必然涉及输入与输出的流动，情感理解是师生情感的输出过程，就师生二元关系来看，教师对学生的情感输入，激发学生对教师的情感输出，学生对教师的情感输入，反过来又进一步激发和维持教师对学生的情感输入，这种相互生发的关系，通俗而言，就是鸡与蛋的关系，当二者形成良性循环的关系时，很难说得清楚究竟谁先谁后，而就生物的形成来看，一定会有一个启动源，要真实地弄清楚这个启动源在哪里，就需要跳出二元关系，拓展为多元的循环闭合环的关系。在师生都没有向对方有情感输入的时候，又是什么触发了老师或者学生的单方面情感输出呢？也就是说，我们需要跳出教师和学生的二元关系，思考第三方面的某个或者某些情感触发器。积极情感的触发往往来自满意感，根据赫茨伯格的双因素理论，激励因素能给人们带来满意感，保健因素能消除人们的不满，因此，社会对教师群体的激励，单位和家庭对教师个人重视和支持，学校、家长、伙伴对学生个人的满足，都是师生重要的满意源，所以，包含社会、家庭、教师、学生以及其他更多影响师生情感要素所构成和参与的师生情感输入与输出环，才是确保师生情感流通的持续性机制，而且从政治经济学来看，如果把师生理解为情感的生产者和消费者，那么只有不断地对情感进行生产和消费，才能促进师生情感的丰盈。

角色位移是生成理解性情感的有效办法。首先，情感具有较强的主观性，教师首先要对自己的职业身份有所认识，这样才会把意识转化为行动，解构原有的课堂教学行为，重构更贴近学生的教学行为。其次，教师具有角色互换意识，不仅是把自己换成其他角色，有时也需要把学生换成其他的角色。教师在情景下的角色位移，必然牵动学生的换位思考，师生和谐，课堂关系自然也就融洽了。

师德修养的自觉性是教师情感的稳定器。教师作为成年人，对师生情感的把控应具有积极性和主动性，教师对教育较为稳定的情感才能保证对学生有始有终的理解。教师的情感，也是教师价值观、教育观以及学生观的外化，更是师德的展现，所以，加强师德修养是维持教师情感稳定性的决定性因素，没有师德修养，无论外部世界给予个人多少物质或荣誉刺激，始终难以满足个人无限膨胀的获得性需求。师德提升要外培与内修结合，外培要注重教师的个人体验，内修主要以反思为主，营造积极环境和宽松氛围，让教师能主动反思和有效反思。

（二）认知维度的理解

布鲁姆将认知领域的目标从低阶到高阶分为六个层次，识记、理解、应用、分析、综合和评价，在课堂教学目标的表述中，分别按照“背诵、回忆”“解释、归纳”“运用、证明”“比较、说明”“归纳、总结”“判断、鉴别”等词语对以上六个层次进行一一对应。此理论对于理解性教学至少有两点启示。

第一，认知的高低阶不等同于课堂教学的先后顺序。第二层次的理解相对于第一层次的识记更为复杂，识记相对于理解在认知层面更为粗放，二者之间具有认知的高低阶区别，但是认知的高低阶次序并不一定是课堂教学的先后顺序。夸美纽斯认为，理解应在记忆之先。那么，识记与理解是否只有唯一的先后教学顺序呢？就认知程度而言，识记的确低于理解，但并不说明识记就比理解少花力气，也不能说明识记不重要，识记是初步感知，有利于深层感知，事实上，理解可以发生在之前，让识记更牢固，也可能发生在之后，对于一时理解不了的知识，可以先记住，随着个人经验和大脑本身的发展，后面也能理解，当然，识记和理解也可能混合在对知识的认识过程中。不可否认的是，识记具有暂时性，在没有反复强化的情况下，它会消退，而理解具有永恒性，即便学生离开课堂走出学校且走进社会后，课堂的学习理解则会成为学生的素养。所以当我们把课堂目标停滞于识记的时候，灌输型、粗放型课堂就会诞生，教师很卖力地教，学生很辛苦地记，而最终的效果并不乐观，所以走向理解也不放弃识记的课堂教学，应该是当代课堂追求的题中之意。同理，应用与理解在课堂中的顺序也是交叉和混合的，基于理解可更好地应用，而在应用中同样可以加深理解，形成新一个层次和深度的理解，新的理解在下一次的应用中必然带来诸如效率和效果方面的进步；而分析、综合、评价与理解的关系也是如此，不能机械地以认知的层次性来形成课堂教学梯次性，摆脱固化的课堂流程，才能形成灵动的理解和生动的课堂。

第二，理解是认知的核心，而课堂的核心是“理解+”。仔细分析识记、应用、分析、综合、评价和理解的关系就会发现，运用是把学到的知识应用于新的情境、解决实际问题的能力，即运用=理解+使用，而使用能力并非全是认知能力，甚至一定情况下不包括认知能力；分析是分解复杂的知识整体或组合零散的知识并进行表达的能力，即分析=理解+表达，而表达能力包括语言、文字或表演等，准确地说分析是基于理解加上语言智能；综合指将所学知识的各部分重新组合，形成一个新的知识整体，即综合=理解+整合，整合需要运算、推理、类比、对比等逻辑智能，尽管评价是对材料作价值判断的能力，它也需要综合的方式。所以，严格意义上来讲，布鲁姆说提出的这六个目标，不能认定是在认知这一条单线上从低到高的层次，而每一个所谓认知层次上的提升，不仅包括认知，还含有其他智能和非智能因素的介入。但不可否认的一点是，理解是其后面的所有认知目标层次中都不能缺少的基础性元素。在知识快速扩张的今天，如果我们仅通过认知能力的提升来掌握和利用知识，那么学生就会沦落为学习的机器，课堂就会陷入无休无止的低端知识搬运而非深刻的加工场域；如果我们不能为参与认知锻炼的时空扩容，课堂中任何新技术的加入在看似方便师生教学时，也可能为师生带来一定的负担，不会真正地解放课堂。所以，理解加美育、德育、劳育、体育等，才是完整的课堂。

加强认知层面的理解，还应注意以下三点：

首先，要树立正确的课堂重点观。学生认知水平的高低，很大程度上决定了课堂重点和难点，课堂重难点的确定导致了课堂时间的分配以及教学过程的安排，是课堂是否具有质量的关键。然而，教学重点和难点主要是以教师的经验为主，而教师对重点把握的经验主要来自考点，对难点的把握来自自我学习经验和以往学生的学习反馈。而考点不是以纯知识的方式出现，需要学生理解性认知的参与，教学的难点不在于学生是否记得住，也不在于教师是否讲得通，而在于学生是否能够理解得到，所以要树立基于学生认知水平的课堂重难点观，让学生能“学得”。

其次，以思维培养为抓手，培养学生的理解认知能力。理解是人的一种存在方式，课堂上没有学生思维的参与，就不会有学生真正意义上的参与，所以学生在课堂中的存在，很大程度上在于学生的思考，没有思考的课堂是无效的课堂。

再次，要协调好认知理解与情感理解的关系。一方面，如果把认知理解看作文本因素，那么情感理解则是超文本因素，教师对认知理解的重视，确实能提高学生的分数，但分数不等于学习质量，而教师对单个超文本因素的关注，也并不能真实地提高学习质量，如教师特别注意学生兴趣的激发来促使学生对文本知识的学习，但是文本知识学习的困难和枯燥也可能磨灭兴趣的激发，所以只注重兴趣的课堂，并不能对课堂有根本上的改变，因此，文本因素与超文本因素都不可偏废。另一方面，认知理解多以知识为载体，而情感理解往往抽象为德性教育，从德性与知识的重要性看来，从古至今，都会毫无疑问地以德育为先。社会需求自然也是学校教育的重要价值导向，而学校教育仍然以课堂教学为中心，课堂教学中则以学科教学为中心，学科教学的知识中心一直没有改变，显然，知识教学与德性教育存在着一定的矛盾。如果学校教育对德育的路子并没有被扩大化，德育仍然是一个现实性问题，而在没有条件拓展学校教育环境和方法之前，提升德育的地位和实际容量，必然还是要回归到课堂，甚至挖掘学科中的德育内容，或者把其他德育内容融入学科教学中。所以，继续挖掘学科育人的路径和价值，是课堂持续发展的重要方向。

（三）方法维度的理解

理解性教学是一种精神，倡导人类理性的精神，在课堂中贯彻这种精神，那么理解就成了课堂中具体的教学方法，有怎样的教学方法就意味着有怎样的教学过程和怎样的教学价值追求，但凡有利于理解性价值追求的方法与过程，都可以称得上是理解性教学。

第一，处理好理论与实践的关系是教师进一步理解课堂的基础。“学习理解”是教师的教学理念向教学行为转化的逻辑起点，要求教师学习和领会先进的教学理论及其蕴含的意义，为教学行为的转变奠定观念性的基础。教师无理论认识则不会有行动的产生，当教师理解了行为背后的理论支撑时，理论背后的行为可能会成为教师的备选教学行动，当教师认识到行动后的积极反馈以及行动中的内化性理念，理解则会上升为教学信念，那么理论下的行为将成为教师的持续性教学行为。所以，在实践中落实理论，不是对理论的简单应用，而是对理论的创生，因此，一千位教师对同一个原始理论的实践，将会有一千个创生性理论的产生，即形成教师个人的教学智慧。同理，对理论专家与一线教师之间信息差或者理解差的弥补，也需要从实践到理论的创生或从理论到实践的创生。要尊重教师的实践性知识、提升教师的理论自觉，也需要专家有自我否定的勇气。

第二，兼顾方法指导与方向引导，理性教学和感性教学同在。课堂上，教的事实发生并不必然代表学的行为发生，教师做的较多的就是主动地给予程式化的方法指导，给学生一条通向解决问题的理解之路。但是，教师的方法指导不一定是有效的，尽管学生最终解决了问题，也不能完全说明是教师的方法指导起了作用，只有当教师以学的方式开展教的行为，学生的学才可能跟得上教师的教，教师的方法指导才更可能切合学生的理解思路。仅有方法指导是不够用的，毕竟学生在不同阶段的理解力是有限的，理解经常需要学生对当前学习主题的积极心智参与，所以还得发挥非理解性的或称为感性的方向引导，给予方向往往就是一种激励，而激励往往也是指出方向。因此，老师既要做好方法指导，也要做好方向性的激励，给予激励，指出方向，就是变“要我学”为“我要学”，当学生没有形成“我要学”的内在驱动时，无论教师是以强硬的手段或者人文的关怀去让“要我学习”，都是十分困难的。

第三，尊重知识的体验属性，重视体验性理解。知识学习的体验属性是指知识学习不纯粹是靠理解和记忆来进行的理性活动，它也是需要通过体验才能完成的亲历性、情感性和领悟性的活动，默会性知识更是如此，否则知识仅以信息的形式储存在大脑中。触觉、视觉、听觉、味觉、嗅觉等参与式学习，那么学生就可能经历从“误解”到“理解”的过程，结合自我体验和科学知识而形成的理解，具有更高的精准度。要达成体验性理解，需要对当前注重“抽象性理解”“口头性理解”“笔头性理解”的评价体系做出适当的调整，认可学生的体验性过程，重视体验性理解。

第四，以对话的方式疏通理解中的疙瘩。这样的对话也可称为理解性对话。伽达默尔认为，理解就是理解者和理解对象所进行的对话，对话包括牵引和碰撞两方面。牵引是理解者通过引导一步一步地促使未理解者理解，主要发生在教师与学生之间，或者学优者和学困者之间。根据学习金字塔理论，高层次者在对话帮扶的过程中，也能加深自我的理解。碰撞性对话主要是指同伴之间没有理解层次的高低，只有理解角度的差异，进行一对一的对话或者小组内的讨论，这种同伴之间的对话往往更能碰撞出思维的火花。教材中的知识是客观存在的，而通过师生互动（对话）传递和生成知识的过程则是主观的，最终知识产生的结果又是客观的，知识在主客观之间的转换，正是知识活起来的表现，知识的运动变化，也是人思维与行为的运动变化，只有当固定的知识变成运动的知识，知识的实用价值才能体现。所以，对话型理解也能够增加课堂的生动性，是引导学生主动参与学习的良好方式。

第五，从知识交易转向生命共生。教学的本质在于促进每一个学生的人格成长与学力形成，指向人的发展已经成为了共识性的教育本质观。按照机械论的师生关系，课堂中知识的学习则是师生之间利益的交易过程，为了促使各自利益的扩大化，知识必将进一步填充课堂，挤压课堂生命成长的空间，那么理解则单纯地成了知识建构的工具性目的；按照目的论的师生关系，课堂是师生共同收获和相互成长的地方，因此在对人文内容知识化的同时，也要将知识内容人文化，体现出师生各自主体的精神建构，提升课堂生命价值的目的性价值。虽然课堂教学中加强学生的成长已经得到了重视，以学生的成长来成就教师职业生命的现象客观也存在，以教师学习和价值的成长带动学生相关方面成长的观念也已经得到认同，但事实上，教师对于自我的成长重视不够，对自己的成长路径还较模糊，针对性的行动实践更是鲜见。虽然教师先有知识经验是超越学生的，但是若教师没有成长会带来两个直接的问题：一是旧经验在新时代会有所脱节，难以培养现在且面向未来的学生；二是越到后面，教师以知识为优势的课堂主导权将逐渐弱化，学生的知识获取渠道更多，当教师没有了新形势下的主导权，那么其意义需要重构，而成长型教师在意义重构中，能很快找到自己的定位和价值，必然让没有成长的教师面临淘汰。只有生命和意义的共同成长，才会形成良性和有意义的课堂生态。但是，我们又不能走向另一个极端，只注重生命价值而忽视了知识的价值，生命价值是终极目标，而知识价值是过程性目标，为了实现课堂生命价值，过程性的知识价值则成为了实现终极目标的工具，二者相互碰撞，又相互成就。

第六，注重对理解过程的弹性评价。评价即学习，弹性评价不是放松学习，而是把评价纳入学习本身，注重学习的质性和感性，让学习、教学与评价构成一个良性互动、相互促进的有机整体。理解的过程既有量化的因素，而整个过程却具有质性和弹性，换句话说，理解存在一定的边缘性和模糊性，倘若以纯粹测量的方式来评价课堂的理解性学习，那就窄化了理解的内涵，也忽视了理解的全面性以及参与要素的全层次性。以理解的方式对理解进行评价，要求我们必须求真但不较真，注重课堂的清晰性自然是必要的，但我们不能因此而放弃模糊性的理解，边沿性模糊性的存在也恰好说明了核心知识的精准，正视理解中的模糊地带和边缘地带，就是要求我们对理解性教学的评价要有适度的弹性。