学生课堂沉默现象观

□胡 瑶

每个教师在课堂对话中都会遭遇沉默，可你有没有想过，沉默真的只是学生不懂这个问题吗？

我们常常以“是否发出声音”和“我是否听到”来界定沉默，所以沉默往往被视为阻碍师生对话与教学开展的障碍，也成为教师极力消除的对象。但透视沉默我们会发现，沉默反而蕴含着深层次的东西，需要我们用心去感受、去反思。

通过课堂观察及对学生深入访谈，我发现课堂主要存在“发展型沉默”“抑制型沉默”“障碍型沉默”“逃避型沉默”“对立型沉默”等5种类型的沉默，对沉默现象进行深刻理解和把握，是教师正确、合理开展课堂教学的关键。

不必说——需要创造、维持的发展型沉默

不必说，即学生被深度卷入课堂对话之中认真倾听、整合他人观点而表现出的沉思、不作声状态，学生暂时作为沉默者建构自己的观点，为随时加入课堂对话做好准备。这种沉默被理解为没有说的必要，即“必要的沉默”，它往往被视作学生深度介入课堂对话的前提。这种类型的沉默多发生在课堂教学的“重难点解析”阶段。这一阶段，学生往往因为面对新问题、新情境产生认知冲突，需要“沉默”思考以达到新的认知平衡。由于“不必说”是积极思考、建构、拓展的过程，因此我们可以称之为发展型沉默。

教师不要试图打破这种沉默，而需要有意识去引导、创造、维持发展型沉默。倘若掌控课堂对话的教师没有为学生留下足够的沉默时间，或者没有意识到“不必说”潜在的教育深意，而催促学生放弃沉默投入对话，便会打断学生的思考。此时学生带着未经消化的观念进入课堂，也会让课堂陷于低效对话之中。

发展型沉默是学生思考的过程，也是学生学习的权利。教师需要小心呵护学生思考的火苗，维护学生沉默的权利。例如，可以用引导性语言为学生的沉默搭建“脚手架”：“多想一想，作者为什么这样说，作者想表达一种什么样的心情”“倘若换个词，你觉得用什么合适呢”；也可以设定一些规则，比如有经验的教师常用的策略是：“请大家思考一分钟”“请大家先把观点写在纸上”等。“不必说”的沉默是课堂积极思考的“语言”，是积极的沉默。

不可说——需要反思、转化的抑制型沉默

不可说，即在对话情境中学生认知冲突唤起又被压抑而难以言说的状况。具体而言，在课堂对话情境中学生与教师、学生与教材认知产生冲突，忌惮于知识权威（教师、教材）而压抑自己的观点、抑制自己对话欲望的过程。认知冲突与道德压力是“不可说”产生的必要条件。由于学生在认知冲突与道德压力的博弈下抑制了自己言说的欲望，我们可以把这种沉默称为抑制性沉默。抑制性沉默压制学生的思维创造、发散，是需要反思和转化的沉默。

抑制性沉默往往发生在师生问答情境中，尤其是封闭性问题对话中，即对或错、好或坏、优或劣等非此即彼的问答。封闭性问题意味着知识的客观性与答案的唯一性，学生在对话中小心试探作为客观知识权威“代言人”——教师的暗示，并寻求唯一正确的答案。而现实中，许多问题处于模糊地带，这些模糊地带往往成为创造、创新的生长点。

对于此类沉默，一方面教师需要创设开放的对话环境，尽量减少封闭性话题和唯一的答案，让学生有话可说；另一方面，要创设轻松、舒适的对话环境，消除知识权威，激发学生对话的主动性。此外，对于封闭或半封闭性对话，教师可以采取相应的补偿措施让“沉默”发声，如“有不同观点的同学请举手”，鼓励批判、质疑的声音。

不会说——需要自省、补偿的障碍型沉默

不会说，即对话超过学生的认知难度或偏离学生学习的最近发展区而难以领会、表达的现象。这是课堂对话中较为常见的沉默，也是教师最为熟悉和最易将之泛化的沉默。只要学生不说话，教师很容易就认为学生遇到认知困难了，应降低难度、掰开揉碎、想方设法让学生参与对话。殊不知，有些对话是不必说也不可说的，说多了反而适得其反。这种沉默往往是由认知障碍造成的，可以称作障碍型沉默。

造成障碍型沉默的根本原因是认知难度过大。一方面可能是教师呈现的教学目标、教学材料、教学方法超出了学生的认知水平，另一方面可能是由学生个别化认知发展差异造成的。前者表现为大范围的噤声，后者则是个别化失语。对于大范围“不会说”，教师需要系统反思教学中哪个步骤、环节出了问题，从而将学生拉回最近发展区；对于个别化“不会说”，教师也不能忽视，应设置个性化对话和作业积极干预、补偿。

不敢说——需要减压、诱导的逃避型沉默

不敢说，即学生惮于教师的评价压力会说、能说、想说而不敢说。为了扫清课堂沉默的阴影，许多教师通过设计各种各样的激励措施，鼓励学生“发出自己的声音”。一旦这些评价过多地涉及利害关系，就会对学生造成心理负担，为维持“好孩子”“优等生”的形象，消除评价压力，一些学生就会抑制说话的冲动。我会说，但我不想说，因为我怕说。不敢说很大程度上是学生逃避评价压力造成的，因此可以称作逃避型沉默。

对于逃避型沉默，教师要把握好激励学生参与对话的尺度，设计低利害或无利害激励制度，降低学生对话的参与成本，减轻学生的参与压力。为学生参与对话创设舒适的心理环境比建立庞杂的制度环境更重要。

不屑说——需要疏通、化解的对立型沉默

不屑说，即学生对认知范围内或超出认知范围的问题一概不予理睬，始终作为局外人游离于课堂对话之外的表现。几乎每个教师都会遇到这种排斥对话的沉默，这种沉默往往发生在班级几个特定的学生身上。一方面，不屑说是一种逃避行为，为获得安全感而拒绝一切对话；另一方面，不屑说是一种对教师的反抗行为。由于不屑说很大程度上是对立、紧张师生关系的反映，我们可以称之为对立型沉默。

紧张、对立的师生关系是长期得不到沟通、排解造成的，这种关系辐射到课堂对话中，导致了不屑说这种现象的出现。“不屑”绝不仅是一种狂躁和对抗情绪的宣泄，而是渴望理解和沟通的冲动，不屑的背后其实是内心的柔软和脆弱。真诚的对话和关怀是根治、消除对立型沉默的基本路径。

课堂的沉默是复杂多样的，每一种沉默类型都有积极和消极两个方面，倾听沉默、趋利避害是一种教学智慧。作为课堂对话的发起者、调控者，教师修炼倾听沉默的智慧，敏锐观察不同类型的沉默，理解沉默的发生机制并科学应对，才能真正建立高效的课堂。

（作者单位系江南大学人文学院）

观课笔记

□吴正涛

上出不一样的精彩

去年骨干教师培训活动中，北京一零一中学副校长、语文特级教师程翔在聊城八中讲的《岳阳楼记》一文，让我对语文课有了新的理解。

上课伊始，程翔采用家常式开场白：“同学们，今天我们学习《岳阳楼记》，课前读了一遍文章的同学请举手。”大多数学生举起了手。又问：“读了两遍的请举手？”只有少数几个学生举手。再问：“读了三遍的请举手？”没有学生再举手。他环视全班，让学生快速自读文章。在此间隙，程翔在黑板上工整地写下题目《岳阳楼记》。

此时，我不禁有些感叹。授课首先要了解学情，不了解学情的课堂就是无的放矢。程翔自然随意地一问一答，便将学生对文章的预习程度了然于心。学生熟知课文是学习课文的前提，唯有熟知课文才会有课堂上思想的深度碰撞。

学生自主诵读完毕，程翔请班里一名学生示范诵读，在读到“樯倾楫摧”时，“楫”字读成了“jì”，他及时指出其正确读音为“jí”。随后，程翔让学生对示范诵读进行点评。有学生认为文章读得比较流利，但读错了字，而且缺乏一定的情感。程翔顺水推舟：“你能否根据自己的情感体验诵读文章？”这位学生继而诵读课文。

读毕，程翔给予肯定：“情感饱满，句子停顿恰当，声调起合富有韵律。”程翔虽然点评的是一位学生的诵读，但是其余学生也一定会从中受益。最后，程翔让全体学生再次带感情诵读文章。

至此，每个学生至少读了3遍《岳阳楼记》，全班学生或多或少对课文有了初步的感知，这为下一步授课做好了充分的准备。

程翔于是娓娓道来：“读懂了一点点文章的同学请举手，谈一谈自己懂得了什么。”一生站立，简单谈了谈自己的见解，可无关文章要旨。这时，程翔便让学生4人一组，结合文章注释交流想法。通过合作、探究、点拨等，文章解读渐入佳境。

授，亦有法。程翔又问：“读文章，读出不一样心情的同学请举手。”一石激起千层浪，学生纷纷发言，读阴风怒号，心情感到悲凉；读春和景明，心情感到喜悦。此间，程翔又指导学生读的方法：悲凉的句子用减弱的音调去读，喜悦的句子用渐强的音调去读。他还亲自范读，展示了一名优秀语文教师应该具备的才能。程翔引领学生继续走向文章的深处。由“迁客骚人”转到“古仁人”，文章由景入情，程翔也巧妙点出文章的这一写作思路。

古云“文以载道”。程翔最后总结：“文章不仅仅想表达‘古仁人’不以物喜、不以己悲之情。反观首段，此文还是范仲淹写给滕子京的，是规劝好友要‘先天下之忧而忧，后天下之乐而乐’，要心系天下苍生。由古鉴今，作为当政者要心有民，忧民之忧，乐民之乐。”听程翔讲课，让人感到一种思想的美。

纵观全课，可以发现一名优秀教师应该具备的教育教学技巧。自我阅读环节禁止学生相互讨论交流，可以培养学生个人自主阅读的能力。小组交流环节，可以使学生发现与自己不同的见解，从而产生新的知识增长点。让读懂了一点点文章的学生进行分享，主要是培养学生自觉表达、质疑的习惯，也有利于学生养成独立思考、质疑探索的习惯。在学生弄懂弄通的基础上，教师恰当补充，升华所学内容，提升学生的思想水平，这使课堂“小语文”延伸为课外“大语文”，实现了知识的理解、吸收、扩展，甚至是重构。

一堂普普通通的课，却上出了不一样的精彩。

（作者单位系山东省茌平县乐平铺镇中学）

课事

□魏大学

善意的“谎言”

课堂上瞬息万变，一些突发的、出乎预料的事情往往会让我们惊慌失措，甚至难以应对。

犹记得一堂五年级的美术课上，学生正随着音乐练习人物简笔画，整个教室弥漫着一种积极向上、热火朝天的气象。作为教师，我何尝不是看在眼里、乐在心里……

突然，有学生站起来大声说：“魏老师，魏老师，小明在画‘流氓画’！”

刹那间，教室里鸦雀无声，这下可把我搞懵了。

在众目睽睽之下，只见小明顿时羞得面红耳赤，一声不吭地埋头伏在课桌上。我想，或许他是在等着老师的“发落”和同学们的讥笑吧……

我既好奇又生气，黑着脸迈着步子“凶”了过去。“小明，你画的是什么？能不能给老师看一看？”过了好一会儿，满脸通红的小明才怯生生、慢腾腾地从课桌里拿出图画本。只见他画了一个男生和一个女生，两人的嘴巴用红线连在了一起……

面对这张突如其来的“流氓画”，我在诧异之余有些不知所措。但是，为了不影响正常的教育教学秩序，也为了不伤害小明的自尊心，我急中生智，计上心来——撒个谎。

“嗬！小明画的人物简笔画可真神啦！瞧，这两个小朋友在打电话交流老师布置的作业呢。可能是他粗心的缘故，把电话线连错了位置。小明，你不会打电话吗？打电话应该是‘一人用嘴巴说、另一人用耳朵听’才对吧？”

话音刚落，全班学生都轻松地笑了起来，“告状”的学生也调皮地朝我吐了吐舌头，小明自己也双眼一亮，向我投来感激的目光……

课后，我找小明进行了简单的交流，放学后也组织科任教师进行了家访。原来，小明的父母一直在闹离婚，双方都不想领养孩子，于是小明被迫转学住在姨妈家。但姨妈整天忙于工作，无暇照顾他。这样的环境造成了小明沉默寡言的性格，也让他比一般孩子要早熟……

从那以后，我开始有意无意地关注他。小明的简笔画功底挺不错，我抓住他的这个优点，不断地帮助他，给他加油、鼓励。后来，他慢慢自信起来，无论是学习还是生活都有了进步和改善。

现在想来，我为自己当时没有直接训斥他而感到庆幸。面对小学生在课堂上的淘气表现，我认为，教师应该尽可能从“尊重呵护、宽容理解”的角度出发，采用灵活机智的教育手段，多一些“善意的谎言”，少一些当众的训斥。这样，既能达到教育教学的目的，又能保护孩子那敏感的自尊心。

（作者单位系重庆市开县汉丰第一中心小学）

课堂策

如何进行小组合作学习⑤

合作学习从“形式主义”开始

□郑 杰

有朋友问我，想让一所学校的师生真正学会运用合作学习，得用多长时间？我的答案是——不确定。我认为，在一所学校推进合作学习应分为3个阶段：规范阶段、优化阶段和流畅阶段，3个阶段缺一不可。正如学习任何一门技艺，都要从规范动作开始，一招一式地学，然后逐渐进入“无招”的境界。

在规范阶段，教师的主要任务是学习和了解合作学习，尽可能在所有学科教学中使用合作学习；到优化阶段，则要考虑适用性问题——什么样的教学目标和内容更适合使用合作学习方式，或者说，如果这堂课的目标、内容适合合作学习，该使用什么样的合作学习策略才是最优的；流畅阶段是指将合作学习高度融入课堂教学，师生都训练有素、游刃有余，而且还富有美感。

作为合作学习培训师，我很少给学员们讲理念，因为合作学习作为一种理念已经不是新东西了，现在的关键问题是如何将理念转化为师生的合作学习行为，这其中有太多的技术问题。我将自己定位为合作学习的“技术员”，主要教授策略和技能，我安排了许多这方面的内容，要求学员们跟着我一招一招慢慢练。不仅在培训现场练，还要在真实的课堂上练。如果练得不够，合作学习就可能不伦不类、效益低下。

一些教师说，上课时使用了合作学习，但效果就是不好。我要追问，你用的是合作学习吗？合作学习的要领你掌握了吗？

在上岗前，几乎没有教师接受过合作学习方面的专业训练，所以我对他们的培训实际上是在给他们补课，他们的学习过程是在“做中学”。我希望学员们跟着我的节奏，学一招就在实践中用一招，然后将心得和反思写下来，与同事和培训师进行交流。在这个阶段，一定要多创造机会，尽量每一门课、每一堂课都使用合作学习，这叫“拳不离手、曲不离口”。直到师生都掌握了合作学习的基本要领，方能进入第二阶段——优化阶段。

有学员问我：“一些非常浅显、通过讲授学生就能懂的内容，教师是否还需要采用合作学习的方式，这样是不是反而浪费了学生的学习时间，得不偿失？”我的回答是，在合作学习中也许失去的是时间，可是得到的是什么？得到的可能不仅仅是那一点点学科知识，而是更重要的东西。在这里，“得”与“失”要重新权衡。在合作学习的初始阶段，千万不能操之过急或急于求成。

一些专家或教师听了学员的课后批评说，合作学习怎么做的那么机械？怎么搞的没有学科味道了？合作学习太形式主义了！我认为，合作学习需要一个过程，提出这些问题的人显然没有理解这个过程，而是将初学者与技艺超群的人相比较了。打个比方，在刚开始学少林拳的时候，打出来的一招一式就是机械的，就是没有少林拳的味道，就是有些形式主义，但世界上哪一种技艺的学习不是从机械、没有味道和形式主义开始的呢？

有人说，在课堂教学中转变学生的学习方式，就是在课堂普遍实施合作学习，而把传统教学抛在一边，这是从一个极端走向另一个极端。我认为，这种说法犯了“稻草人”的逻辑错误，即通过自己制造一个“假想敌”，然后再攻击这个不存在的敌人。这就像我们看到某人在全身心地投入学习游泳，就批评他说，你怎么可以放弃走路呢？坦白地说，我从来没有看到或听到有教育工作者声称要完全取消传统教学。

教师专业发展中，我们一直偏向于理论方面的学习，而忽视教师作为专业技术人员的技艺学习，这已经严重妨碍了课改的深入。先不说合作学习，按我的观点，即使是传统讲授也要认真训练。一些教师的课讲得很好，比如易中天，他基本上是“本色出演”，即主要靠过人的天赋在讲课。然而大多数教师缺乏这方面的天赋，因此要训练他们讲授的基本功，因为讲授不仅是一种理论，更是一种技艺。

从某种意义上说，合作学习必然会经历“形式主义”这个过程，那就让我们从“形式主义”开始吧。

（作者系自由撰稿人、合作学习研究专家）

主编：褚清源 电话：010-82296784 编辑：崔斌斌 电话：010-82296572 投稿邮箱：zgjs bxdkt@vip.163.com 美编：孙东 电话：010-82296729 图片新闻投稿邮箱：zgjs btp@vip.163.com