

基于认知冲突，设计以学生为主体的课堂

——以《在长江源头各拉丹冬》为例

华东理工大学附属中学 徐晓涵

【摘要】

以初中语文八下游记单元《在长江源头各拉丹冬》一课为载体，进行课例研究。通过对课堂学习效果的评估，经分析发现：基于学生认知冲突而设计课堂学习活动，更能促进学生学习的内驱力，提升学生学习的主动性。

【关键词】 游记；认知冲突；学习活动设计

一、确定课例研究主题

（一）缘起

《在长江源头各拉丹冬》这篇课文为初中语文八年级下册游记单元的课文，笔者在试教时设计的学习目标及学习活动如下：

表1 《在长江源头各拉丹冬》学习目标及学习活动

单元学习目标	课时学习目标	学习活动
欣赏优秀游记的创意性。	理解作者何以在观“此景”时有“此感”	【思考】 作者写自己的身体状况和所见之景有什么关系？ 活动一：学生独立分析分析所见之景的特点。 活动二：学生小组讨论比较分析作者说这句话时心态一样吗？为什么会有这种不一样？ ①“ 我要死了。 ”我少气无力地说，声音空空荡荡，随即散失在冰原上。（第一天初入冰塔林时） ②而我似乎已经衰竭，心想碰巧哪一口气上不来， 就长眠于此吧。 （第二天重游冰塔林时）

在活动一中学生的积极性较弱，学生只是简单的陈述自己的观点。但是活动二学生的积极性比较强，学生产生了不同观点。在分析文中的一句话时，对于作者在此句所暗含的心理状态产生了分歧，第十二段中有这样的一句话：“而我似乎已经衰竭，心想碰巧哪一口气上不来，就长眠于此吧。”有的学生觉得这是体现作者绝望的心情，有的学生认为这表现的是作者看到美景后的一种释然的心态。细究产生分歧的原因，是缘于学生在理解文本时所寻找的信息时代入的自己的感受的不同，从而形成了学生的认知冲突。有的学生寻找到了作者描写的美景，结合自己的感受觉得这还是很美好的，所以觉得作者此时一定是满足的、释然的，而有的学生找到的是作者糟糕的身体状况，代入自己也觉得难以忍受，所以觉得作者此时一定是绝望的。

对于学生出现的认知冲突，笔者在课堂上的处理仅是通过改变句式品读语气和结合美景体会，这样的处理过于简单，未能充分发挥学生主动发现问题、深入探究问题的能力。笔者对自己的引导方式进行了反思，发现学生在活动二产生这个分歧的原因恰恰是可以做为一个学习支架，引领学生理解作者在写这篇游记时所传递的观景主体独特的“自我意识”。

（二）理论基础

认知冲突是个体意识到个人认知结构与环境不一致或个人认知结构内部成分之间不一致所形成的状态。^[1]认知冲突理论源于皮亚杰的认知发展理论。学生同伴之间不同观点的碰撞有助激发认知冲突，而生生的协商互动有利于认知冲突的解决。在张鼎立和沈晓敏的《基于认知冲突理论的课堂分析：框架与案例》一文中提出了基于认知冲突理论的课堂分析框架^[2]：

表2 基于认知冲突理论的课堂分析框架

	调节认知冲突的要素			思维能力
	情境	师生互动	生生互动	
水平一	无认知冲突	教师独白式讲述，无师生互动	无互动	无论证
水平二	使学生认识到异常	教师提出封闭性问题，学生只简单回应	学生简单陈述个人观点	单一视角（只包括赞成立场的积极因素）
水平三	使学生感到迷茫	教师提出真实性问题，但没有有效反馈	学生交流不同观点，认知冲突深化	双重视角（包括双方立场的积极因素但摇摆不定）
水平四	使学生产生解决冲突的兴趣	教师提出真实性问题，并提供支架和反馈	学生交流后，整合出新的观点，认知冲突得以解决	整合型视角（综合权衡双方立场并形成结论）

（三）学情分析

《在长江源头各拉丹冬》与这个单元其他游记相比，其独特之处在于作者在游历过程中穿插了很多对于自身糟糕的身体状况的描述，以及对于自己心理状态的描述。如此多的着墨使其与所写的雪山奇景几乎“分庭抗礼”，这使其糟糕的身体状况和后面的冰塔林美景形成了一种张力。对于初二的学生，现阶段阅读游记可以做到赏析美景，但是难在能从赏析的美景中感悟作者独特的观感，学生还常常停留在自己的主观意识中，而不善于勾联、整合文本信息来体会作者的主体意识。所以学生在学习这篇文章时可能会“一叶障目”——只看到作者所描述的糟糕的身体状况这种信息，但学生却没有深入文本，发现作者在付出身体的代价和收获美景的心灵体验的抉择中，选择了收获，这是她想要向读者展示的她的价值取向，也就是她在面对“此情此景”时的主体意识。这个难点是学生需要在学习活动中克服的。

（四）确定研究主题

考虑学生在学习这篇文章的学情，笔者把学生这个认知冲突作为契机，以基于认知冲突设计学生活动为课例研究的主题，重新设计了一个教学活动——辩论赛。辩题为：如果你是作者，在这样的身体状况下，你是否会继续选择前行。以这样一个完全以学生为中心的活动，让他们自己发现矛盾并在文中寻找支持自己观点的依据。学生走入其中，去为分歧而辩论，再走出来，去思考自己为什么会产生这样的分歧，然后感悟作者想表达什么。经历了这样的一整个学习过程，学生就可以再从元认知上思考，总结阅读游记，体会作者独特情思的阅读路径。

二、课堂实践及评估

(一) 课堂观察

笔者首先对比了改进前的课堂和改进后课堂的时间分配。

表 3 改进前教师教学行为和学生行为时间占比

	教师讲授	互动交流	自主学习	总时间
时间	23 分 5 秒	14 分 7 秒	3 分 25 秒	40 分 37 秒
时间占比	57%	35%	8%	100%

表 4 改进后教师教学行为和学生行为时间占比

	教师讲授	互动交流	自主学习	总时间
时间	5 分 5 秒	31 分 35 秒	3 分 25 秒	40 分 5 秒
时间占比	12%	79%	9%	100%

从课堂时间占比来看，改进前的课堂主要以教师为主导，学生自主学习的时间较少。改进后的课堂主要以学生为主导，教师则以引导为主，学生有充裕的时间抒发自己的观点。

(二) 学习成效评估

这节课随着这个辩题的展开，课堂在学生的发言中不断推进，笔者根据学生的发言的进展截选了三个比较具有评估意义的课堂片段，根据认知冲突理论的课堂分析框架对学生的学习成效加以评估。

1. 情况一：学生可以交流不同观点，但是双方立场摇摆不定

表 5 课堂片段 1

正方	反方
正方 2：作者在第 12 段提到“就长眠于此吧”体现的是作者已经游览到这里感到释然的心理，可见她是想不顾身体危险继续前行的，再结合第 1 段说：“先后有十多位探险者壮烈献身于这项人类事业”，说明作者也早已有心理准备，不怕牺牲在这里。	反方 2：作者在第 1 段提到“我随电影摄制组走向各拉丹东”，说明她来这里工作的，没有必要因为工作献出自己的生命。（师：她的第一个观点你同意吗？）后面她说的释然我觉得说得有点道理。 反方 3：她还有其他健康的同伴帮她完成任务，没必要就为此而牺牲
师：我们反方同学主要集中在正方所说的牺牲在这里也可以进行反驳，还有没有其他要反驳的	

在这个课堂片段中，学生比较好的学习表现是能够在同伴的回答中发现不同的观点，并因为这种观点的不同感到一定的迷惑和焦虑，从而激起他们的表达欲，想要阐述自己的观点和理由，能够自发地去文中寻找信息用以佐证自己的观点。

在辩论第一阶段仅仅是交流不同的观点，还没有形成学生个体内在的认知冲突，他们在思维能力上属于“双重视角”，双方立场摇摆不定，没有形成深度的交锋。

2. 情况二：学生之间形成认知冲突，双方立场坚定

表 6 课堂片段 2

正方	反方
----	----

<p>正方 1: 我关注到的是第四段的第一句话: “这样的身体状况真是大煞风景, 但愿不要影响我的心态, 各拉丹冬值得你历尽艰辛去走上一遭。” 这里我们可以看出来, 作者他内心的意愿其实是想去看一看各拉丹冬的。还有第十四段我找到的是第二句话, 从中我们可以看出其实这时候的作者是条件可以休息的, 但是她并不愿意就干坐着, 她内心还是想去看一看这个各拉丹冬的美景的。</p>	<p>反方 1: 正方 1 同学找到的这句话前半句是: “这样的身体状况真是大煞风景”。这么说来作者当时的内心应该是已经受到了一定的打击, 所以我觉得她不是很想去。然后第十四段她说的是她不甘心到车里, 这是因为环境太闷了嘛! 想出去透个气而已, 并不代表她就很想去看景。</p>
<p>正方 1: 我要反驳反方同学。在第四段, 反方同学忽略了后面半句话 “但愿” 这个词, “但愿他不要影响我的心态”, 这里面有一个转折的意思, 即使我的身体是这样, 我还是觉得这个地方值得我历尽艰辛走上一遭。</p>	
<p>师: 反方 1 同学觉得作者说身体状况大煞风景付出的代价太大了, 所以不想继续观景, 但是前面正方两位同学发现, 作者的表达的重点在后面一句, 因为有一个转折词 “但是”, 她觉得这样的收获是值得的。老师这里悄悄提醒一下正方同学, 你们好像还有个武器没有使用, 作者所观之景是不是她的收获? 你们好像还没提到呢!</p>	

在这个课堂片段中, 学生形成了比较有深度的思维交锋, 双方互相制造了困境, 给对方造成了认知冲突, 这几位学生能够快速地从文中找到有利于自己的信息并加以解释。这也就达成了学生的学习目标——能够勾联文本的多处信息, 理解作者何以在观 “此景” 时有 “此感”。同时在这个环节, 教师也做了比较恰当的引导, 提供的支架保留了学生发言中有价值的部分, 并进一步地引导学生寻找其他信息, 促进学生进一步整合自己的观点。

当然, 这个片段中, 学生停留在整合观点的初步阶段, 没有进一步地思考如何站在不同立场上分析造成大家产生认知冲突的来源在哪里。

3. 情况三: 学生认知冲突深化, 能权衡双方立场

课堂片段 3:

反方同学: 其实我觉得前面几个人他们说的都有点问题, 正方同学他们的立场放在作者本人身上, 比如说第十二段第一句, 作者说仍随大部队进入冰塔林, 那正方同学就说你就按作者不是就在继续随队观景吗? 但是我们回到辩论的主题, 它问的是你想不想去, 而不是问了作者, 他为什么想去, 所以说这个里面可以用到一些作者的客观描述, 比如说第七段描述他的现在身体状况, 这种的是可以引用的。但是如果你自己是作者, 代入你的主观感受, 我们再谈要不要继续前行, 那作为我自己, 我是不想去的。而正方用了用作者的想法, 我觉得倒也是有想去的理由的。

这个教学片段中反方同学整合了正反双方的观点, 对辩题所指向的正反双方

立场进行了剖析，对辩题进行了解读，发现了两方同学产生认知冲突的根源是源于对辩题的解读不一样，从而找到有利于己方的一种解读。

这个辩题“如果你是作者”本身就有几种解读，一种是你处于作者这样的身体状况和客观环境下，你会做怎样的选择？一种解读是因为作者做了这样的选择，所以我也做这种选择，或者是我和作者做出的选择一样。而无论是哪种解读，都会让学生在阅读时不经意地代入自己去思考作者的选择，这就是这篇文章的独特之处，学生能够产生这种分歧，并且能发现自己和作者产生的认知冲突，这就说明学生已经在进行深度思考了，并且学生整合同伴之间的观点，综合权衡双方立场并形成结论，已经到达了水平四的思维能力。

综上，在学习《在长江源头各拉丹冬》这篇课文时，以辩论赛的活动展开，让学生代入作者，去思考在身体到达极限的程度下要不要继续观景，学生在发表自己观点的同时与同伴之间发生了分歧，在经历几轮思维交锋后，学生形成了认知冲突，为了解决认知冲突，学生产生了极强的学习内驱力，来尝试从文中寻找更懂的信息和更充分的认知角度，对知识进行同化或顺应，使认知冲突转化为认知平衡。同时，这一过程受到知识情境、同伴互动和支架设计的影响。

（三）评课反馈

通过面向观课者的问卷调查，《在长江源头各拉丹冬》研讨课的学习活动也具有一定的改进成效。在学习活动能否达成学习目标，是否有利于提升学生主动发现问题的素养，是否能调动学习积极性上，观课者给予了比较积极的反馈。

图1 调查问卷反馈



三、总结与反思

（一）激发认知内驱力，提高学习效率

在本节课的教学中，笔者通过辩论的形式，引发学生对作者价值取向的思考，形成自己已有的认知和作者的认知之间的冲突，激发学生想解决这种冲突的认知内驱力。学生在思维冲突和碰撞中，学习的劲头越来越大，学习的效果越来越好。学生的认知冲突，是在互相“碰撞”中进行的，每个同学提出的观点，要经过辩论、修正等过程，而且反馈矫正的时间非常短，速度非常快。学生从文章中主动地搜寻更多有利于自己观点的信息，然后进行重新加工。通过学生们掀起的辩论热潮，达成了本节课的学习目标，即体会作者在这篇游记中独特的自我意识，这也就提高了学习的效率。

（二）突出学生主体，实现课堂转型

学习者往往会在主动学习中感受到学习的快乐，因此，教师要营造生动活跃的教学氛围，重视学生的内心感受与主动性。在《义务教育语文课程标准（2022年版）》中提到：“初中阶段语文的课程理念是要全面提高学生的语文素养，积极倡导自主、探究的学习方式。”^[3]在语文教学中，教师应该结合所授篇目的文本特点和学生的学情，来为学生创设以基于认知冲突的深度学习活动。这样的课堂会让学生意识到自己是学习的主体，学生有了自主学习的意识了，才能更有效地拓展语文视野，并保持学习兴致的持久性。

参考文献:

[1] Lee G, Kwon J, Park S S, et al. Development of an instrument for measuring cognitive conflict in secondary - level science classes [J]. Journal of Research in Science Teaching, 2003, 40(6): 585-603.

[2] 张鼎立 沈晓敏的.基于认知冲突理论的课堂分析: 框架与案例[J].上海教育科研,2023,06:71-76.

[3] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[M].北京师范大学出版社,2022.4.