

对教学活动中“教”与“学”关系的审思

王小英

(东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024)

[摘要] 长期以来,人们对教学活动的认识主要是从“实体论”的角度出发,如“教师中心论”和“儿童中心论”,“以教师为主导”与“以学生为主体”。教学活动真实发生的关键并非实体是否在场,而是“教”与“学”之间辩证关系的确立。“教”与“学”之间的辩证关系表现在相互依存、相互制约、相互作用、相互转化等四个方面。对教学活动的认识应该从“实体论”走向“关系论”。

[关键词] 教与学;关系;相反相成;中介

[中图分类号] G42

[文献标志码] A

[文章编号] 1001-6201(2012)05-0218-04

关于什么是教学,有诸多的阐释,李定仁、张广君(1997)将不同的观点归纳为九类:特殊认识说、认识发展说、传递说、学习说、实践说、交往说、关联说、认识实践说、层次类型说。可见,教学是极其复杂的,从任何一个单一的维度都无法囊括教学的丰厚性。目前,对于教学的界定,比较有代表性的观点为:教学是以特定文化价值体系为中介,以师生间的特殊交往为基本形态,以教与学对成关系为发生机制和存在方式,以促进人与文化的双重建构为根本目的和核心取向的实践活动^[1]。

笔者认为,对教学的认识,既不能停留在从教学要素的角度出发,也不能仅从对立的两极来分别阐释教师与学生各自的地位及其作用,如“教师是主导”、“学生是主体”。因为教学活动能够成立的一个关键条件,并不是具备了基本要素,也不是不同要素各自发挥了不同的作用,而是“教”与“学”之间辩证关系的确立。抛弃或无视“教”与“学”的之间的辩证关系,也就消解了教学。“教”与“学”之间的关系错综复杂,笔者将从相互依存、相互制约、相互作用、相互转化等四个方面进行系统的阐释。

一、相互依存

正如“左”与“右”、“高”与“低”等是相对相依的一样,“教”与“学”也是以对方为存在的前提和基础。

从字源上看,几乎每种写法的“教”字里都包含着写法与意义最简单的“学”字(交),然后再添加些新的笔画和部首。这种新的添加意味着“教”又增加了新的含义。可见,“教”字来源于“学”字,教的概念是在学的概念的规定性中加了又一层规定性^[2]。教与学在字源上的关系,从朴素意义上说已经蕴涵了教以学为前提和基础,学是教的出发点和归宿,教与学相互依存、相互融合等辩证关系。

在教学活动中,教与学相依而在。一切为了学生、为了学生的一切、为了一切学生,这三个一切的理念表达了教对学的依存性。遗憾的是,这三个一切常常只是写在校园墙面上的标语而已,并没有真正地植入许多教师的心中,并落实在具体的教学行为上。

教师的教是为了学生的学而存在的,如果教师的教没有了对象,那就变成了“演讲”;学生的学也需要教师的教来引导,离开了教师的教,学生的学就成为了“自学”。学生作为正在发展中的未成熟的个体,如果仅凭自身的力量来学习成长,不但容易偏离正确的发展方向,而且学习的效率也是很低的。学生在有限的时间内,若要掌握人类所积累的大量文化成果,就必须依靠作为专业人士的教师来指导。

[收稿日期] 2012-04-20

[基金项目] 国家社会科学基金教育学重点课题(AHA110004)。

[作者简介] 王小英(1963—),女,吉林四平人,东北师范大学教育学部教授,博士生导师。

教与学的相互依存性,表现在教与学相待而立的各自存在的前提和相对而成的教学存在结构上,表现在教学以及其中的教与学被言说、被把握的逻辑基础和表达方式中。脱离开教与学的相互对应,就没有教学生成的可能;没有教与学的相反相成,就没有教学的现实发生^{[3]64}。虽然在学理上人们普遍认同教学是师生双边的互动,是教师的教与学生的学相统一的过程,但是现实的大量教学,却是教师脑里有目标,手里有教材,唯独眼里和心中没有学生。与“重教轻学”相反,现在,又出现了一种“重学轻教”的倾向,教师疏于介入和指导,“自主”演变成了“自流”,教师成了学生学习的旁观者与局外人。教学活动应当是“有学的教”(教师的教能够引发学生真实学习的产生)和“有教的学”(学生的学习是在教师的引导下科学有序地展开)的统一。从教与学相互依存的视角出发,教学活动的专门场既是“教室”也是“学室”,教学使用的文字材料既是“教材”也是“学材”。教与学共生同在。

二、相互制约

总的来说,在价值论上,学制约着教;在方法论上,教制约着学。

(一)学制约着教

1. 教为学服务

学生的发展是教学活动的核心价值追求。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》在其总体工作方针中明确指出:“把促进学生健康成长作为学校一切工作的出发点和落脚点”。从本质上说,教师的教是为了学生的学。学生不仅是教育系统中的“培养对象”,还是教育系统中的“服务对象”。

马克思曾经指出:“有些服务是训练、保持劳动能力,使劳动能力改变形态等等的,总之,是使劳动能力具有专门性,或者仅仅使劳动能力保持下去,例如学校教师服务”^[4]。“教育即服务”的理念已经成为一种国际化的潮流。与这一潮流不相适应的是,我们许多教师服务的意识还比较淡漠。过去,我们过多地强调了教育为社会服务,很少强调教育为学生的全面发展服务。今天,应该强化“以学生的发展为本”的服务意识。教师有了服务意识,才会积极关注学生,尊重他们的心理需求,深入地研究、探索其学习与发展的客观规律,并据此进行教案的设计以及教学活动的适时调整,不断改进与完善自身的教学活动。

2. 教以学为前提

奥苏伯尔把全部教育心理学简约为一条原理,即教师需查明学生的已知,并据此开展教学活动。学生的学习准备是教师开展教学活动的起点。学习准备是学生适应新的学习的身心发展状况。它不仅包括宏观层面上的生活体验、一般智能以及身体、认知、情感、社会性等诸多方面的发展状况,也包括微观层面上具体学科领域内相关知识的储备及其学习动机、学习态度、学习方法、学习能力等。学生的学习准备制约着教师的教学活动,包括教学目标的制定,教学内容选择,教学方法的使用等等。

在传统的备课过程中,教师往往从教学大纲出发,凭借已有的教学经验,备教材、备教法,唯独不备学生。在教学活动开展的过程中,忽视学生进入课堂之前的学习准备状态,从而导致教学活动的无效或低效(甚至反效)。教学效果极佳的教师,有一个共同的特点,就是能够尊重学生、理解学生,找准学生学习与发展的起点,并采用不同的方式与方法。全国优秀班主任、教育改革家魏书生在一次报告中谈到,他在初中教语文时,所承担的一个教学班由53名男生组成(没有一名女生),这些学生都是全年级学习最差的或最能惹是生非的。魏书生指导他们写作文,开始是要求他们把去清扫烈士陵园的感受随意地写下来;学生说不会写,魏书生便降低要求,把他自己写的文章读给学生听,只要学生听写下来就行;学生说不会写字,魏书生又降低要求,不会写的字可以用拼音来代替;学生说不会拼音,魏书生再次降低要求,不会写的拼音用圈来代替(如“扫墓”不会就先“扫○”)。这已经是底线了,没有学生再提出做不了,结果是全班同学都当堂提交了作文。在魏书生的班级里,人人都有成功的起步点,所以,人人都在努力,人人也都在原有的基础上不断地发展壮大。人们常说“不努力怎能成功”,其实,有时把这句话颠过来更合理,即“不成功怎能努力!”

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^[5]。大量的研究表明,学生并非是一张白纸,任教师随意涂抹,也并非空的容器,等待教师去填充,他们是带着各自不同的学习准备走进课堂的。教师应该“以学定教”、“以教促学”。

(二)教制约着学

学生是教育的对象。教师的教在价值引导、有效性等方面,直接影响着学生的学。

1. 教引领学的方向

培养人是教育的根本职能。教育的目的在于使人成为一定社会所需要的人,即使人实现社会化。任何一个个体来到人世,都是一个尚未完成的人,都要经历由自然人向社会人的转化过程。教师作为社会意志的体现者,担负着为社会培养人才的重要使命。在具体的教学活动中,教师贯彻落实教育方针、教育计划,通过教学内容的组织,引导着学生学习与发展的方向。学生学习的根本特点在于它是在教师的组织引导下,高效率地向着预定目标前行。教师的教如同向导一般,起着一种指引路程、把握方向的作用,特别是教学设计的价值取向,决定了学生发展的方向和质量规格。教师的教在教学过程中起引导作用有其必然性。从古至今的历史经验一再证明,如果忽视或放弃教的引导作用,就谈不上学的成效。

2. 教影响学的效果

在教学活动中,教师对整个教学过程具有重要的支配作用,对教学效果也负有根本性的责任。全国优秀教师王金战在《王金战育才方案——学习哪有那么难》(2009)一书中提到,他在人大附中同时教最好和最差的两个班级,给最好的班讲的数学题拿到最差的班级来讲,学生依然能够听得懂。原因是他给最好的班讲,会做三步的铺垫,而给最差的班讲,他则会做五步的铺垫。在不同铺垫的背后,隐含着优秀教师全心全意为学生服务的精神与游刃有余的教学方略。

教师教的有效是学生学的有效的前提和保障。研究表明,教师促进学生产生有效学习的八项有效教学举措为:为学生创设宜于学习的良好氛围,掌握学生的个性特征,激发学生的学习动机,引导学生明确学习的指向,加强学生新旧知识的联系,促进学生对新知识的理解、巩固和迁移,提高学生的“元认知”水平和能力,提升学生自控学习的意识和能力^[6]。在认知层面,教师的教有三重境界:第一境界是授人以鱼;第二境界是授人以渔;第三境界是悟其渔识^[7]。不同水准的教师,所达到的教的境界是不同的。而不同境界的教则导致不同境界的学。

三、相互作用

教与学是同一个过程的两个方面,彼此不可分割,紧密地联系在一起。教学活动的成立,并不是因为教室中有教学实体(如教师和学生)的存在,以及不同实体发挥了不同的作用,而是因为教师的教与学生的学之间产生了积极的互动。

在教学生成之前,教与学双方各自的规定尚处于潜在和自在状态,还只是所谓认识论意义上而非本体论意义上的可能的教或学。通过相互作用,教或学向对方展现自身的属性或规定,在相互激发下从潜在跃迁为现实,各自所具有的作为整体中的教或学的属性得以实现^{[3]64-66}。教学离不开实体,也可以分解为若干的要素,但是,这些只是构成了一种潜在的、静止的教学可能性。现实的、动态的教学表现为一种关系过程。

教学活动是教的活动与学的活动的有机统一。只有当教师激励、指导、组织学生自我活动的教授活动与学生受教师的教授活动激励、指导、组织的学习活动开始结合时,当教师凭借教授活动,唤起、组织并指导学生有效进行学习活动时,教学才能成立^[8]。

教学活动中的教具有明确的目的指向性,它通过激发学生的学习动机、学习兴趣,在最近发展区内,以学生跳一跳摘果子的适宜性教学方式促进学生的发展。可见,教师的教不是孤立的、单向的教,而是积极作用于学的教。反之亦如此,学生的学也不是孤立的自学,而是在教师引导下积极作用于学的学,是有着明确的发展指向性的学。教与学的相互作用是“以学生的发展为中心”展开的。不关注学的教,即使是教的任务完成了,也不等于必然产生相应的学习,特别是有效的学习。

四、相互转化

长期以来,教与学被分解为相互对立的存在。我们在处理二元问题和矛盾时,既不能采取“不是……而是……”的机械否定,也不能做“既要……又要……”的简单折衷,而应该是在矛盾体间保持一定的张力,即在统一性中包含着二元性。

现代哲学在扬弃传统哲学的两极对立的过程中,其视角愈来愈聚焦在沟通两极的中介环节上^[9]。哲学家在论述辩证法时,不仅阐释了“对立面”,还阐释了“中介”这个哲学范畴。黑格尔曾经指出,中介的环节在一切地方、一切事物、每一概念中都可以找到。恩格斯则强调,一切差异都在中间阶段融合,一切对立都经过中间环节而互相过渡。总之,辩证法在承认差异、对立两极的前提下,同时承认“亦此亦

彼”的中介和通过中介连接对立两极^[10]。无论是教育理论研究者还是教育实践工作者,都应当突破两对立立的思维模式,逐渐学会以中介的逻辑和思维来分析与解决问题,正确地认识教与学的关系。

中国传统文化主张“师道尊严”,强调教师的绝对权威。人们熟知的“尊师爱生”,是将教师置于一种居高临下的强势地位,学生则处于弱势地位。新型的师生关系应该是民主平等的“师生互尊与互爱”。不可否认的是“教师教学生学”是教学活动的本质特征,但是,教与学的地位并非僵死的、固定不变的,而是处于不断的更迭与变化之中。教师在教中有学,学生在学中也有教。

随着信息时代的到来,传统的教学活动受到了前所未有的巨大冲击,教师已不再是绝对的权威和真理的化身,在某种程度上,学生与教师在获取知识的路径方面站在了同样的起点。只要打开电脑、点击鼠标,上至天文、下至地理,跨越时空、图文并茂、声像视频等不同内容与不同形式的信息如潮水般涌来。不仅如此,随着社会的发展和科学的进步,学生的潜能得到愈来愈早、愈来愈多的开发,学生在知识储备和智能等方面都有了很大的提高,学生自我发展的意识和能力也在日益增强,教学过程充满了激烈的知识碰撞、思想交锋,有时教师“节节败退”,学生“咄咄逼人”,甚至连幼儿园里的小朋友都在更正教师的错误。教学活动愈来愈凸显师生双方共同参与、共同创生的特征。

教与学之间的疆界并非牢不可破,我们应该用融合、转化的观点来看待二者的关系。非此即彼、非教即学、非师即生的僵化观应该被亦此亦彼、亦教亦学、亦师亦生的辩证观所取代。当然,作为教者(教师)的学和作为学者(学生)的教与作为教者(教师)的教和作为学者(学生)的学是不对等、不同质的,前两者具有偶发性、零碎性与潜在性等特征,而后两者则具有目的性、系统性和显性等特征。

教学活动并不是教师单向地牵动学生,而是师生携手共同寻求真理。理想的教学应该是双赢的,教与学互补与融合,教师与学生彼此成就与成全。

教与学是教学活动中最基本的关系。对二者关系认识上的偏差,不但不利于树立正确的教师观和学生观,而且也容易导致教学实践活动忽左(如教师中心)忽右(如儿童中心)的摇摆。为了构建理想而健全的教学活动,我们必须在宏观与微观、理论与实践等维度,全面、系统、深入地研究教与学的关系。对于教学活动的认识,应该从“实体论”走向“关系论”。

[参 考 文 献]

- [1] 裴娣娜. 教学论[M]. 北京:教育科学出版社,2007:128.
- [2] 施良方. 教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,1999:4—5.
- [3] 张广君. 教学存在的发生学考察:一个新的视角[J]. 教育研究,2002(2).
- [4] 马克思恩格斯全集:26卷[M]. 北京:人民出版社,1979:159.
- [5] 张广君. 多维视野中的教学关系[J]. 教育研究,2003(6):77.
- [6] 陈厚德. 有效教学[M]. 北京:教育科学出版社,2000:97.
- [7] 吴永军. 备课新思维[M]. 北京:教育科学出版社,2004:86.
- [8] [日]佐藤正夫. 教学论原理[M]. 钟启泉,译. 北京:人民教育出版社,1996:200—201.
- [9] 孙正聿. 从两极到中介[J]. 哲学研究,1988(8):8.
- [10] 聂敏. 两极论与中介论[M]. 南昌:江西人民出版社,2001:29—30.

Reflection on the Relationship Between “Teaching” and “Learning” in Teaching Activities

WANG Xiao-ying

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: People's knowledge of teaching activities has been mainly based on “substantialism” for a long time, such as “teacher-centeredness” and “child-centeredness”, “teacher-led” and “student-oriented”. The key of carrying out teaching activities is not whether the substance is present, but to establish the dialectic relationship between “teaching” and “learning”. The dialectic relationship between “teaching” and “learning” lies in four aspects: mutual dependence, mutual restricting, interaction, mutual transformation. The knowledge of teaching activities should turn to “relationism” from “substantialism”.

Key words: Teaching and learning; Relationship; Complementary; Intermediary

[责任编辑:何宏俭]

• 221 •