

课堂 是一种态度

从『教学认识论』到『教学诠释学』

课堂教学转型丛书
丛书主编 杨四耕

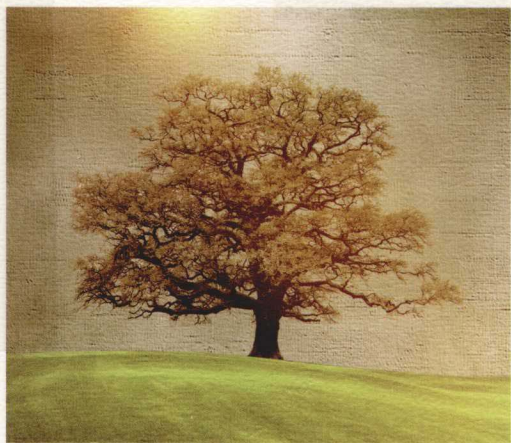
杨四耕◎著

课堂，幸福在里面

成长比成功更重要

见识比知识更重要

心灵比心情更重要



华东师范大学出版社

课堂 是一种态度

从『教学认识论』到『教学诠释学』

杨四耕◎著

课堂教学转型丛书
丛书主编 杨四耕



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课堂是一种态度:从“教学认识论”到“教学诠释学”/杨四耕著. —上海:华东师范大学出版社, 2015. 7

(课堂教学转型丛书)

ISBN 978 - 7 - 5675 - 3871 - 9

I. ①课… II. ①杨… III. ①课堂教学—教学研究
IV. ①G424. 21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 165912 号

课堂教学转型丛书

课堂是一种态度

从“教学认识论”到“教学诠释学”

丛书主编 杨四耕

著 者 杨四耕

责任编辑 刘 佳

审读编辑 明 新

责任校对 刘晓红

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021 - 60821666 行政传真 021 - 62572105

客服电话 021 - 62865537 门市(邮购)电话 021 - 62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 苏州美柯乐制版印务有限公司

开 本 787 × 1092 16 开

印 张 13.25

字 数 193 千字

版 次 2015 年 11 月第 1 版

印 次 2015 年 11 月第 1 次

书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 3871 - 9/G · 8483

定 价 28.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

写在前面

课堂是一种态度,与知识无关

我一直以为,教育分两种,一是关涉幸福的教育,二是无关幸福的教育。当我们的父母被问道:你们对孩子有什么愿望吗?父母们经常会回答:我们希望孩子幸福。然而,在现实生活中,幸福却很少作为教育目的来实践。

幸福之外无教育。很多时候,我们做了许多与幸福无关的事情,回过头来看,似乎没有必要。教育就其本性来说,就是帮助孩子们充分发展幸福能力。当然,幸福不是简单的快乐,而是恒久的心灵能量。心情,是一种感性状态;而心灵,则是一种精神内存,必要的时候可以自然绽放。弗洛伊德建议我们谨记:把幸福理解为快乐必定是插曲式的,没有永恒的高潮。因此,我们似乎可以说,心灵比心情更重要。

尽管课程改革持续推进了十多年,但我们的课堂教学似乎“风景依旧”。有人敏锐地指出今天的课堂教学中存在的三大问题:一是大量的机械训练仍普遍存在,日益侵蚀着人的创造性;二是不关心知识的来龙去脉与相互联系,这使我们丧失了复杂情境下思维灵活性的基础;三是不珍惜新知识带来的新情境,这使我们一次又一次丢失了独立思考和探究新问题的绝好机会(余慧娟:《教学改革的方向性思考》,《人民教育》2011年第1期)。的确,我们的课堂教学潜隐着巨大的危机——被学习,被作业,被探究,被合作,被自主,被活动,被评价,被生活……如此,你们说,孩子们能幸福吗?你们说,学校能培养出杰出人才吗?你们说,我们有美好的未来吗?

让一个人有尊严地、自由地生长,理应成为课堂教学改革的期许。我们必须明白,

任何空洞、抽象的教学理念和主张,或是粗浅、简单的教学模式和方法都不能根本性地改变我们的课堂教学。课堂教学改革无论采取何种途径和方式,最终都必须回到“教育即解放”这一原点上来。为此,我们需要认真思考“学习知识与激发想象”、“讲授道理与发展理性”、“理解规范与鼓励崇高”、“掌握技艺与丰富经历”、“强化记忆与温暖心灵”、“发展智能与强健身心”、“预知未来与点亮人生”之间的内在逻辑,深度理解其中的转化机理,并以此来把握课堂教学转型的价值取向。

培根说,知识就是力量。我认为,这话只说对了一半。今天的课堂教学过于强调“知识之教”,而忽视了“思想之教”;过于追求“结果之教”,而轻视了“过程之教”;过于注重“有用之教”,而忽略了“无用之教”,不懂得“无用之用方为大用”之道。18世纪法国最伟大的启蒙思想家卢梭曾提出,儿童教育最重要的原则就是要浪费时间。儿童需要做梦、需要犯傻,需要慢慢地长大,很多时候我们不能急功近利。这种看上去的“浪费”,为儿童赢得了成长的时空。那种“不要输在起跑线上”,恨不得把每一分钟都利用起来的做法,实际上是惊扰了孩子们的梦,其本质是浮躁。我以为,对孩子们的成长来说,见识比知识更重要,思想着比思想更有价值。从根本上看,见识是人的存在方式,思想着是人的精神常态。只有让孩子们“思想着”,才能让他们成为“思想者”,才有可能让他们成为“思想家”!

荷尔德林曾经说过:“人,诗意地栖居在大地上。”这句话可以表征为教育的一种至纯追求。课堂教学转型就其方向而言,应把“人”放在中央,给人一种享受,一种共鸣,一种启迪。都说,一个人没有知识是可怕的,但更可怕的恐怕是一个人被知识武装得坚不可摧!当我们的教师满怀一颗诗意的心走进教室,用真善美去感召孩子们的时候,课堂教学就不再是简单的传递、机械的授受,而是情感的孕育、智慧的生成、生命的享受,让我们彼此的心跳、心灵的舞动有着共同的节律……

在特定意义上,课堂是一种态度,与知识无关。今天的课堂教学改革,在理论上需要确定从“教学认识论”到“教学诠释学”的思维转向,并由此带动实践的转型。课堂教学不仅仅需要关注教学各个环节的“设计”,更需要关注教学大格局的“策划”。这样,

我们才能“把课堂打造成梦的样子”；这样，我们才能“上一堂灵魂渗着香的课”；这样，我们才能让“每一间教室都有梦”，让孩子们内心充满希望；这样，课堂才能“春暖花开”，实现从“学习知识”到“丰富经历”的华丽转身；这样，我们的课堂才会“触及灵魂”，充满“磁性”；这样，我们才有可能“突破平面学习”的局限，把课堂“翻转”过来，实现“在这里自由呼吸”的追求；这样，我们才有可能寻找到“课堂教学的文化基因”，让“课堂，静待花开”；这样，我们的课堂才有“聚餐的味道”，才会是“思想的盛宴，别样的课堂”；这样，我们才能“让思维生长出来”，让“每一种意见都很重要”……总之，课堂确实是一种态度，与幸福关联。

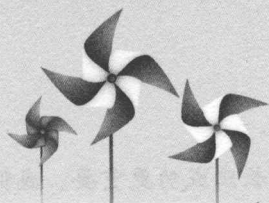
课堂教学转型丛书传播的是民间的声音。因为工作关系，我与国内一批学校进行过多方面的合作研究。这些学校办学卓有成效，他们对我而言，是一种营养，是一种财富。这些年，我们一起走过，我们的智慧碰撞与思想启迪，是草根的，但越是草根的，才越彰显出生长之本性！感谢这些学校的校长和老师，是你们让我觉得一路不孤单！

感谢华东师范大学出版社领导和编辑对我们研究成果的关注，虽然我们的研究只是一些很感性的东西，但关注是一种分享，一种纪念，一种安慰，对我们来说，弥足珍贵！

亲爱的读者，我们期盼您提出宝贵的意见和建议，我们的邮箱 pujiaosuo@163.com 欢迎您的来信！

杨四耕

2015年6月1日识于上海静竹斋



前言：一种态度，一种生活

1

第一章

1

课堂，与知识无关：一个教学论难题

如果我们把揭示人生的意义看作是认识论的任务，我们就永远不可能把这个意义揭示出来，因为，这个意义在知识上永远是个问题。怀特海说：“教育的目的只有一个主题，那就是五彩缤纷的生活。”请你相信，个性全面发展的人是知识丰富的人，但知识丰富的人不一定是个性全面发展的人。很多时候，课堂与知识无关；课堂是一种态度、一种生活，一种富含生命情愫的态度和生活。

第二章

21

思想着比思想更重要：教学的诠释学取向

帕斯卡尔曾经充满自信地说：“思想——人的全部尊严就在于思想。”的确，“思想着比思想更重要。”对思想与精神的追求毫无疑问比知识更本位。对成长而言，动词的思想比名词的思想更有价值。因为，见识比知识更重要，视野比视力更

重要,成长比成功更重要。我们的文化应使得处于文化中的人不再感觉到对限制和对照的要求。

第三章

73

生命感的获得:教学理解的核心意涵

当人的需要、价值、情感被淹没在单纯的知识目标之中、知识渊博却只拥有人类可能性的碎片的时候,生命感便在这里荡然无存了。其实,课堂教学与人的生命意义内在关联,它在本质上是理解活动,不论是在认识论意义上、方法论意义上,还是本体论意义上,都应该如此。一语中的:在一般意义上,教学即对理解的自觉追求;在终极意义上,教学即理解。它们共同揭示了一个深刻的道理:教学的领域,是理解的领域。

第四章

93

意义的澄明:教学理解与人文化成

一切理解皆自我理解。作为精神生命活动的教学理解与作为现实生命存在的教学实践活动内在关联。教学理解内蕴于教学实践活动;在终极意义上,教学理解即是教学主体对自身生命意义的澄明,而这种澄明最终指向教学主体的自我超越,使他“不停地‘进入生活’,不停地变成一个人”。教学作为一种人为的存在,不是给定的现成物,它是人的生命存在方式之一。在这里面,蕴涵着“人是什么”的答案。

第五章

111

臻达人性完美:教学理解的内在气质

知识的增长并不一定促成生活的完满与幸福。当认识、知识成了第一性的东西,欲求和意志则成了仆从。这样,他们受的教育越多,他们的思想就越包裹在一层坚实的知识硬壳之中。其实,臻达人性完美需要“另一种”教学,这种教学与理解联姻,教学本身即理解,理解本身即教学。唯其如此,教学与生活之间方能建立起“文化”联系,方能彰显人之生命灵性。

第六章

137

一种新的教学过程观:教学理解的“循环”

教学过程即理解过程,实现人类共有文化和个体精神生命的“视界融合”是其核心使命。从教学主体的前理解到对教学的理解,从对教学的理解回到教学主体的自我理解,是教学理解的“内循环”过程;而个体的教学理解与群体的教学理解之间的循环,则是教学理解的“外循环”过程,这是教学意义得以传输、交流、增生和丰富的过程。教学理解的“内循环”过程与“外循环”过程生成了一种有别于“教学环节”的新的教学过程观。

第七章

163

真理只是照亮而不是正确:教学理解的客观尺度

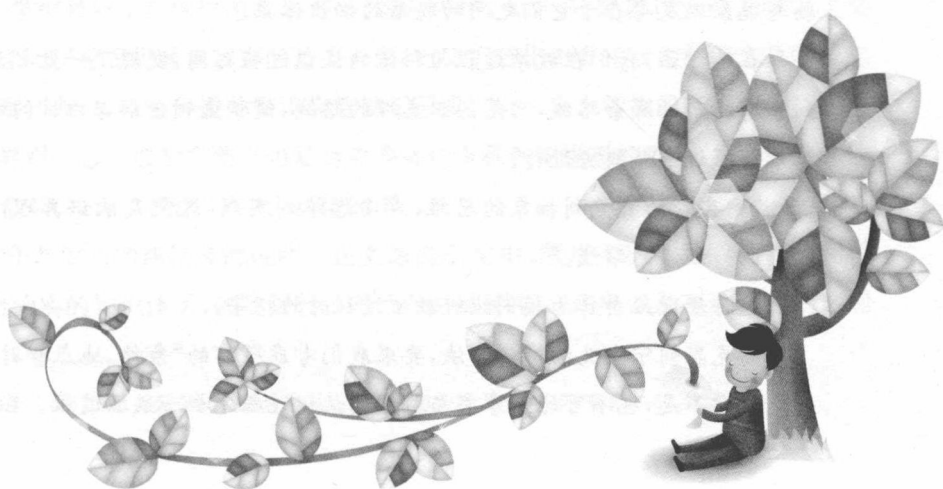
在教学过程中,我们在很大程度上,所需要的“真理只是照亮而不是正

确”——照亮学生前进的路,而不是轻易地、简单地以知识论眼光判定正误;从他的角度着想,给学生以幸福,与学生分享幸福,而不是指示、命令或统一学生的思想;并不在于以“客观性”为由规训、算度、操纵学生的理解,而在于教化和解放,让孩子们的大脑能够异想天开,人格能够大放异彩,表情能够生动丰富……

非跋之跋:教育研究的诠释学方法 \ 179

课堂,与知识无关:一个教学论难题

如果我们把揭示人生的意义看作是认识论的任务,我们就永远不可能把这个意义揭示出来,因为,这个意义在知识上永远是个问题。怀特海说:“教育的目的只有一个主题,那就是五彩缤纷的生活。”请你相信,个性全面发展的人是知识丰富的人,但知识丰富的人不一定是个性全面发展的人。很多时候,课堂与知识无关;课堂是一种态度、一种生活,一种富含生命情愫的态度和生活。



从“事实”上看,凯洛夫教学论着眼于认知能力的发展,所培养的人充其量只不过是知识丰富的人。个性全面发展的人是知识丰富的人,但知识丰富的人不一定是个性全面发展的人。当我们提出“很多时候,课堂与知识无关”之论题时,一定有很多人会持反对的意见。没关系,让我们从“遥远的凯洛夫”那里切入,慢慢道来。

一、凯洛夫教学论体系

对于“教学是什么”,古往今来,无数的学者给以了回答,可谓见仁见智。

20世纪30年代,以凯洛夫为代表的苏联教育学者,提出了自己独特的见解。他们认为:

遵循马克思列宁主义的认识论,我们要使我们对外界的认识,能正确地反映客观现实。

由于教学的结果,学生应该领会确实的知识体系,就是领会正确反映外界事物与现象以及存在于它们之间的联系的知识体系。

在这方面,我们在教学过程与科学的认识过程之间,发现了一致之点。所以,列宁所指示的那条路线,乃是认识真理的路线,使学生领会知识为目的的工作,也应该遵照这条路线去进行。

“由生动的直觉到抽象的思维,再由思维到实践,这便是认识真理,认识客观现实的辩证法的路线。”

这种原理应当作为我们组织教学过程时的指导。

马克思列宁主义的辩证方法,要求我们考虑所有的“条件、地点和时间”。

教学不是,也不可能是事实与科学的认识过程完全一致的过程。在教学过程

中学生对于现实的认识,具有以下特征:

学生领受既知的、为人类所获得的真理(知识)。

学生经常由有经验的教师来领导。教师是专门为了教育和教学工作造就出来的人。

在教学过程中,一定要有巩固知识的工作。

在教学过程中,还包括有计划地实现着的发展每个儿童的智力、道德和体力的工作。^①

从上面的引文不难看出,凯洛夫关于教学的基本观点是:教学是一种特殊的认识过程。由这一基本观点出发,凯洛夫建立了相对完整的教学论体系,即“凯洛夫教学论体系”。虽然,从教学思想的角度看,凯洛夫并无教学论专著;严格地说,凯洛夫并不是一个教学论专家,但我们仍然可以说“凯洛夫教学论体系”或“凯洛夫教学论思想”,因为他所主编的《教育学》教科书富含特定的教学论思想。这部分篇章虽然不是凯洛夫本人所写(已知的作者有叶希波夫、斯卡特金等),但却是他审定的,在一定程度上体现了他对教学问题的一个主导思想,即通过系统科学知识的掌握,形成学生的共产主义世界观。凯洛夫的这一思想,表述在1949年他在教育科学院会议上所作的一篇题为《关于提高学校教导工作的思想政治水平》的报告中,大意是:掌握符合辩证唯物主义原理的科学知识是思想政治教育的首要方面;把知识转化为青年行为的信念是学校工作的最主要任务;学校里传授的知识应有助于形成决定一个人行为的统一而完整的共产主义世界观。这个思想实质上也是对克鲁普斯卡雅教学思想的阐发,几乎贯穿在他所主编的整部《教育学》教科书中。具体如下:

1. 关于教学目的或任务的说明。在上面的引文中,凯洛夫认为教学的目的和任务是“领会确实的知识体系,就是领会正确反映外界事物与现象以及存在于它们之间

① [苏]凯洛夫主编,沈颖、南致善译:《教育学》,人民教育出版社1952年版,第60—61页。

的联系的知识体系”。此后,凯洛夫又将教学目的和任务表述为:“我们的普通教育和综合技术教育理论是从培养全面发展的人这一个目的和任务出发的,是从学校教育应该使学生具有一定的系统的知识、技能和技巧,同时应该保证学生认识能力的发展出发的。”^①

2. 关于教学过程与环节的说明。教学是一个特殊的认识过程。特殊性表现在:学生的认识是个体认识,以学习间接经验为主;学生的认识活动有教师领导,是精心计划的。基于教学过程的特殊性,教学过程的基本环节是:“一、授予学生并使他们知觉具体的东西(物体、现象、过程的展示与观察,叙述事实,引证实例等)。要在这个基础上造成学生的表象。在这里,知识的源泉乃是:具体的事实本身,物体、现象、过程、事件等的描绘、印刷品(首先是教科书)以及教师的语言等。二、认清(理解)所学习的客体中的相同点与相异点,本质的、主要的和次要的地方,认清原因与结果、相互作用关系及其他各种联系。三、造成学生的概念。使他们认识定律、定理、规则、主导思想、规范及其他概括。四、使学生牢固地掌握事实与概括的工作(记忆、背诵和一般的巩固知识的工作)。五、技能、熟练技巧的养成和加强。六、用实践来检验知识。把知识应用于包括创造性作业在内的各种课业中。”^②上述环节简要地说就是:诱导学习动机、感知和理解新教材、巩固知识、运用知识、检查。^③

3. 关于课程与教学内容的说明。“所谓教养和教学的内容,我们理解为知识、技能、熟练技巧三者的连环,为了适应共产主义教育的目的,使青年参加社会主义社会各种关系复杂的体系,必须把知识、技能、熟练技巧三者传授给他们。教学内容具体表现于教学计划、教学大纲和教科书中。”^④

4. 关于教学原则的说明。凯洛夫任总主编的1956年版的《教育学》所提出的教

① [苏]凯洛夫主编,陈侠等译:《教育学》,人民教育出版社1957年版,第100页。

② [苏]凯洛夫主编,沈颖、南致善译:《教育学》,人民教育出版社1952年版,第61页。

③ [苏]凯洛夫主编,陈侠等译:《教育学》,人民教育出版社1957年版,第131—145页。

④ [苏]凯洛夫主编,沈颖、南致善译:《教育学》,人民教育出版社1952年版,第93页。

学原则有七条:(1)在掌握知识的过程中,学生的自觉性和积极性原则;(2)教学的直观性原则;(3)教学上理论与实际相结合的原则;(4)教学的系统性和连贯性原则;(5)掌握知识的巩固性原则;(6)教学的可接受性原则;(7)在教师对班级进行集体工作的条件下,对学生进行个别指导的原则。^①

5. 关于教学方法的说明。围绕知识学习,主要运用讲授法、谈话法、演示法等。

6. 关于课的类型说明。以凯洛夫为总主编的《教育学》按照课的主要教学目的,将它划分为四种基本类型:(1)讲授新教材的课;(2)巩固知识、训练技能技巧的课;(3)检查知识、技能、技巧的课;(4)综合课,达到讲授新教材、巩固知识技能等多种目的。^②

7. 关于教学检查与评定的说明。以检查知识掌握情况为主要目的,以分数为主要表现形式的检查与考核。^③

不难发现,凯洛夫教学论是围绕知识学习和认识能力的发展进行组织的。在这方面,凯洛夫教学论已经形成了一个相当成熟、稳定的理论体系。华东师范大学叶澜教授将这一体系概括为:“教师中心、教科书中心和课堂教学中心的‘三中心论’;教学过程由‘准备、复习旧课、教授新课、巩固练习、布置家庭作业’组成的‘五环节说’;教学本质‘特殊认识论’的基本哲学立场,教学中要贯彻学生自觉性、积极性、直观性、理论与实际相结合、系统性和连贯性、巩固性、可接受性等‘六大原则’;以讲授法为核心的‘九大教学方法’等。”^④在一个相当长的时期里,凯洛夫教学论对中小学教学实践来说,由于可操作性强,便于教师掌握,具有不可动摇的“律则”地位,我们不妨称之为“凯洛夫

① [苏]凯洛夫总主编:《教育学》(1956),第148—159页。转引自吴文侃主编:《比较教学论》,人民教育出版社1999年版,第169—170页。

② 吴文侃主编:《比较教学论》,人民教育出版社1999年版,第347页。

③ [苏]凯洛夫主编,沈颖、南致善译:《教育学》,人民教育出版社1952年版,第202—218页。

④ 叶澜:《重建课堂教学过程观》,《教育研究》2002年第10期。叶澜教授关于凯洛夫教学论体系的概括,主要依据的是:[苏]凯洛夫主编,陈侠等译:《教育学》,人民教育出版社1957年版,第130—221页。

法则”。

同时,凯洛夫教学论对我国教学理论发展的影响也是相当深刻的。我国教学论专家王策三教授认为:“教学过程确实是一种特殊的认识过程。其任务、内容和整个活动,都是认识世界或对世界的反映。它的特点就在于是学生个体的认识,主要是间接性的,有领导的,有教育性的。它在教师的领导下把社会历史经验变为学生个体的精神财富,不仅使学生获得关于客观世界的映像即知识,也使学生整个个性获得发展。如果不把教学过程看作本质上是一种认识过程,就不能把握它的全体甚至会迷失它的方向;如果不具体揭示其特殊性,就会导致简单化、贫乏和偏差。”^①这一观点与凯洛夫教学论的观点如出一辙。与凯洛夫不同,我国教学论学者还对教学认识活动进行了专门的研究,取得了许多有价值的成果,于20世纪80年代出版了《教学认识论》等专著,并形成了教学论的一个特定研究领域——“教学认识论”。^②

应当说,把马列主义认识论引入教学论,这是凯洛夫教学论的一大贡献。从马列主义认识论出发,肯定了学生掌握知识的过程是一个认识过程,指出“学生掌握知识的过程和人类在其历史发展中认识世界的过程具有共同之点”,因而教学过程必须以科学的认识论为指导,进行组织和安排;进而,将教学过程中学生的认识划分为感知教材、理解教材、巩固知识、运用知识等阶段,这是凯洛夫把马列主义认识论应用于教学论的贡献,对此我们不能否定。

凯洛夫不但肯定了教学过程对学生来说是一个认识过程,并进一步强调指出:“教学不是、也不可能是与科学的认识过程完全一致的过程”。因为在教学过程中学生是

① 王策三著:《教学论稿》,人民教育出版社1985年版,第132页。

② 北京师范大学教育系编:《教学认识论》,燕山出版社1988年。该书修订本由王策三主编,北京师范大学出版社2002年版。据笔者掌握的资料,关于“教学认识论”的研究,在国内,比较早的是邹有华教授,他的论文《教学认识论》,发表于《课程·教材·教法》1982年第1期,另见瞿葆奎主编,徐勋、施良方选编《教育学文集·教学》(上册),人民教育出版社1988年版,第266—281页。苏联也有学者就教学作为特殊认识过程进行系统研究的专著,如[苏]巴拉诺夫著,赵天译:《论教学本质》,辽宁教育出版社1987年版,等。

在教师的领导下,掌握书本知识,也就是掌握前人已发现、并根据教学原则进行系统整理出来的书本知识。学生,特别是中小学生,主要的任务是学习和掌握这些已发现的真理,“并不负有发现新的真理的任务”。在一定意义上,凯洛夫教学论区分了学生学习知识的认识过程与科学家发现这些知识的认识过程的不同点,其中不乏合理的因素。

二、“一种积极的怀疑论”

任何事物都是一分为二的,凯洛夫教学论亦不例外。关于这一点,不少学者发表了看法,孰是孰非,我们暂不考虑。这里拟从美国当代著名哲学家和逻辑学家奎因(Quine, W. V.)关于本体论的区分谈起,以此为工具分析凯洛夫教学论的问题所在。奎因区分了两类本体论问题:一是事实问题,即实际上有什么东西存在的问题;一是承诺问题。他指出:

当我探求某个学说或一套理论的本体论承诺时,我所问的是,按照那个理论有什么东西存在。

一个理论的本体论承诺问题,就是按照那个理论有什么东西存在的问题。^①

这是两类完全不同的问题。本体论承诺与实际上有什么东西存在无关,而只与我们说有什么东西存在有关,因而归根结底只与语言有关。而实际上有什么东西存在则是一个事实问题,它并不完全取决于语言。所以奎因指出:

① Quine, W. V., *The Ways of Paradox and Other Essays*, Columbia University Press, 1976, pp.203 - 204.