



反思教学、对话教学、理解教学
是新课程倡导的崭新教学方式，
反思精神、对话精神、理解精神
是促进人类文明发展的重要动力。

新教学方式的 实践艺术

靳玉乐 ◎ 主编

Jin Yule Zhubian

四川出版集团



四川教育出版社



新教学方式 新的实践艺术

XIN JIAOXUE FANGSHI DE
SHIJIAN YISHU

本书系国家“211工程”项目
“基础教育课程改革深化与教学创新研究”之成果

靳玉乐◎主 编
董小平◎副主编

四川出版集团
四川教育出版社
成 都

图书在版编目 (CIP) 数据

新教学方式的实践艺术/靳玉乐主编. —成都: 四川教育出版社, 2009. 6

ISBN 978 - 7 - 5408 - 5064 - 7

I. 新… II. 靳… III. 中小学—教学研究 IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 098564 号

责任编辑 赵清杰

封面设计 毕 生

版式设计 张 涛

责任校对 史敏燕

责任印制 黄 萍

出版发行 四川出版集团 四川教育出版社

地 址 成都市槐树街 2 号

邮政编码 610031

网 址 www.chuanjiaoshe.com

印 刷 成都市火炬印务有限公司

版 次 2009 年 7 月第 1 版

印 次 2009 年 7 月第 1 次印刷

成品规格 185mm × 260mm

印 张 18 插页 1

字 数 434 千

印 数 1 - 6000 册

定 价 40.00 元

如发现印装质量问题, 请与本社调换。电话: (028) 86259359

编辑部电话: (028) 86259381 邮购电话: (028) 86259694

前言

从2001年6月国家教育部正式颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》至今，我国第八次基础教育课程改革已持续近八年。回顾近八年来课程改革的风雨历程，基础教育课程实践的现状与基础教育课程改革的理想之间还存在较大的差距，课程改革的许多方面仍然值得教育理论工作者与实践工作者的关注、研究、反思与落实。在审视整个基础课程改革的过程中，总结基础教育课程改革所取得的重大成就对于完善课程改革固然重要，但找出课程改革过程中存在的薄弱环节，把更多的精力放在薄弱环节的改善上，似乎更为重要。

众所周知，课程改革既是一个系统工程，又是一项不能一蹴而就的事业。新课程理想要转化为课程现实需要经历一个艰辛的过程。在此过程中，必然会触及已经根深蒂固的传统教育观念和习以为常的教育行为。从否定一种惯常化的教育观念或教育行为到真正地接受一种新的教育观念并采取相应的教育行为，往往需要教育工作者作出更大的努力、付出更多的精力。教育工作者在教育观念上的完全转变是一个观念变革的过程，它需要教育工作者反省已有的教育知识结构，重新建立起适应新课程改革的教育知识结构。教育工作者需要经过“学习—实践—反思”、“再学习—再实践—再反思”等螺旋式上升的认识过程来促进自己在教育观念上的变革。教育工作者在教育行为上的完全转变依赖于教育观念的转变，但教育工作者在教育观念上的转变并非教育行为转变的充分条件，它仅仅能使教育工作者知道“应该采取什么样的教育行为”。教育工作者要采取新课程改革所期望的教育行为，自己还必须具备采取这种行为的能力，这种能力主要体现为教育工作者的教育技能。因此，教育工作者要最终实现教育行为的转变，就必须学习和掌握新的教育技能。教育工作者在这两个方面的转变是我国新课程改革必须努力实现的重要内容，也是新课程理想能否转化为现实课程实践的关键。

从我国基础教育课程改革的现状来看，目前的困境就是教学方式的转变，而教学方式转变的关键在于教育工作者的教育观念与教育行为的双重转变。透视改革过程中遭遇到的实践抵抗以及课程理想与课程实践之间的巨大差距等问题，其根源就在于这两个方面的转变仍然是课程改革的“瓶颈”。其实，无论多么完善或可行的课程改革愿景，都必须通过学校的教学环节来实现；在学校教学环节中，如果没有实现课程改革愿景的有效教学方式，并使教育工作者在教学实践中采用这些方式，一切课程改革愿景都会沦为空谈。那么，要实现基础教育课程改革的愿景，我国的教育工作者需要采

用怎样的教学方式呢?《基础教育课程改革纲要(试行)》明确指出,课程实施应“倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力”;要求“教师在教学过程中与学生积极互动、共同发展,要处理好传授知识与培养能力的关系……引导学生质疑、调查、探究,在实践中学习,促进学生在教师指导下主动而又富有个性的学习”。在这样的观念指导下,我国的基础教育课程改革倡导三种新的教学方式,即理解教学、对话教学和反思教学。

为了帮助广大教育工作者深入学习与掌握这些教学方式的本质、特点、理念与策略等,实现教育工作者在教育观念与教育行为上的转变,我们在2006年曾组织撰写了“新课程教学方式研究丛书”。这套丛书立足于使广大教育工作者获得新教学方式的系统理论,因而在撰写中分别以“理解教学”、“对话教学”和“反思教学”为专题,强调了理论层面的解读。如今,为了帮助广大教育工作者把这三种教学方式落实到新课程教学的具体行为中,我们在前期工作的基础上再次组织编写了这本《新教学方式:实践的艺术》。该书针对新课程改革在课程实施上的薄弱环节,侧重于分析与介绍新教学方式的实践案例及其教学艺术,是真正关照新课程教学实践的实用著作。

全书由三篇构成,分别为“对话教学篇”、“理解教学篇”和“反思教学篇”;每篇分为五章,分别对三种教学方式的基础理论、实践范例及其教学艺术进行了介绍。全书的撰写在靳玉乐教授的指导下进行,苏姗姗和董小平在该书的构思、讨论、提纲拟定、统稿和修订等方面做了大量工作。其各章的撰写分工如下:第一章,赵洁;第二章,许丽丽;第三章,王玥;第四章,赵洁、许丽丽、王玥、李红恩;第五章,李红恩;第六章,刘明;第七章,刘红;第八章,范梦;第九章,宋新克;第十章,刘明、刘红、范梦、宋新克;第十一章,单新涛;第十二章,王林锋;第十三章,李献奇;第十四章,李志朋;第十五章,单新涛。全书由靳玉乐教授审稿、定稿。

编者于西南大学
2009年6月

目 录

对话教学篇

第一章 以民主平等为基础的对话教学	/ 3
第一节 民主平等师生观的基本理念	/ 4
第二节 以民主平等师生观为基础的对话教学实践范例	/ 9
第三节 以民主平等师生观为基础的对话教学实践艺术	/ 14
第二章 以建构生成为基础的对话教学	/ 18
第一节 建构生成的基本理念	/ 19
第二节 以建构生成为基础的对话教学实践范例	/ 24
第三节 以建构生成为基础的对话教学实践艺术	/ 30
第三章 以回归生活为基础的对话教学	/ 35
第一节 回归生活的基本理念	/ 36
第二节 以生活世界为基础的对话教学实践范例	/ 41
第三节 以生活世界为基础的对话教学实践艺术	/ 44
第四章 以游戏精神为基础的对话教学	/ 53
第一节 游戏精神的基本理念	/ 54
第二节 以游戏精神为基础的对话教学实践范例	/ 58
第三节 以游戏精神为基础的对话教学实践艺术	/ 63
第五章 以生命建构为基础的对话教学	/ 68
第一节 生命建构的基本理念	/ 69
第二节 以生命建构为基础的对话教学实践范例	/ 76
第三节 以生命建构为基础的对话教学实践艺术	/ 82

反思教学篇

第六章 快速反应式反思教学	/ 89
第一节 快速反应式反思教学的内涵与特征	/ 90

第二节	快速反应式反思教学实践范例	/ 92
第三节	快速反应式反思教学实践艺术	/ 94
第七章	修正式反思教学	/106
第一节	修正式反思教学的内涵与特征	/107
第二节	修正式反思教学实践范例	/110
第三节	修正式反思教学实践艺术	/125
第八章	评论式反思教学	/129
第一节	评论式反思教学的内涵与特征	/130
第二节	评论式反思教学实践范例	/132
第三节	评论式反思教学实践艺术	/138
第九章	研究式反思教学	/148
第一节	研究式反思教学的内涵与特征	/149
第二节	研究式反思教学实践范例	/152
第三节	研究式反思教学实践艺术	/159
第十章	理论式反思教学	/161
第一节	理论式反思教学的内涵与特征	/162
第二节	理论式反思教学实践范例	/164
第三节	理论式反思教学实践艺术	/175

理解教学篇

第十一章	走进理解教学	/181
第一节	遭遇困惑——为什么倡导理解教学	/181
第二节	理解之思——什么是理解教学	/187
第三节	走出困惑——如何做一名理解型教师	/194
第十二章	教师理解——促进教师的自我成长	/203
第一节	教师理解的内涵	/206
第二节	以教师理解为基础的理解教学实践范例	/214
第三节	以教师理解为基础的理解教学实践艺术	/220
第十三章	学生理解——实现学生的健康发展	/223
第一节	学生理解的内涵	/223
第二节	以学生理解为基础的理解教学实践范例	/228
第三节	以学生理解为基础的理解教学实践艺术	/233
第十四章	理解文本（一）——立足文本的理解诉求	/239
第一节	理解文本的内涵	/241
第二节	以理解文本为基础的理解教学实践范例	/249
第三节	以理解文本为基础的理解教学实践艺术	/255
第十五章	理解文本（二）——形成理解的视域融合	/263
第一节	教学中的真正理解	/265
第二节	以视域融合为基础的理解教学实践范例	/271
第三节	以视域融合为基础的理解教学实践艺术	/275

对 话

教学篇

对话，作为一种时代精神和人们所追求的一种状态，已经渗透到人类生活的各个领域。通过对话，人们能体会到别人的情感，理解别人；通过对话，人们可以交流思想，提高自己；通过对话，人们可以提升自己的生命价值，并进一步激发出新的活力。

对话教学是时代精神在教育教学领域中的回应。对话教学是一种全新的教学方式，它是民主平等的教学，是交往互动的教学，是合作发展的教学，是创造生成的教学，是以人为本、关注人的生命建构的教学。在我国教育领域，伴随着基础教育课程改革的推进，“对话”已经被引入到课堂教学之中。在这种新的教与学的社会关系中，师生之间不再是命令与服从的关系，而是平等的“你—我”关系，双方相互尊重、相互信任、真诚交流，共同探讨真理，共享人生体验。教学过程不只是传授知识，还需要通过师生之间的直接性对话，实现心灵的沟通，实现双方主体性的建构与发展。

本篇将以对话教学的理念为主线，从“民主平等”、“建构生成”、“回归生活”、“游戏精神”、“生命建构”五个方面对对话教学进行探讨。

第一章

以民主平等为基础的对话教学

【本章重点】

- ☐ 民主平等师生观的基本理念
- ☐ 以民主平等师生观为基础的对话教学实践范例
- ☐ 以民主平等师生观为基础的对话教学实践艺术

【学习目标】

通过本章的学习，你应该做到：

1. 理解并掌握以民主平等为基础的对话教学的基本理念和基本理论。
2. 通过阅读教学案例，能够上好一堂以民主平等为基础的对话教学课。
3. 丰富自身的理论底蕴。

引例：苏格拉底与青年尤苏戴莫斯的对话^①

“虚伪是人们中间常有的事，是不是？”苏格拉底问。

“当然是。”尤苏戴莫斯回答。

“那么，我们把它放在两边的哪一边呢？”苏格拉底问。

“显然应该放在非正义的一边。”

“人们彼此之间也有欺骗，是不是？”苏格拉底问。

“肯定有。”尤苏戴莫斯回答。

“这应该放在两边的哪一边呢？”

“当然是非正义的一边。”

“是不是也有做坏事的？”

“也有。”尤苏戴莫斯回答。

“那么，奴役人怎么样呢？”

“也有。”

“尤苏戴莫斯，这些事都不能放在正义的一边了？”

^① 色诺芬著：《回忆苏格拉底》，商务印书馆1984年版，第145-147页。

“如果把它放在正义的一边，那可就是怪事了。”

“如果被推选为将领的人奴役一个非正义的敌人，我们是不是也能说他是非正义的呢？”

“当然不能。”

“那么，我们得说他的行为是正义的了？”

“当然。”

“如果他在作战期间欺骗敌人，怎么样呢？”

“这也是正义的。”尤苏戴莫斯回答。

“如果他偷窃，抢劫他们的财物，他所做的不也是正义的吗？”

“当然是。不过，一起头，我还以为你所问的都是关于我们的朋友哩。”尤苏戴莫斯回答。

“那么，所有我们放在非正义一边的事，也都可以放在正义的一边了？”苏格拉底问。

“好像是这样。”

“既然我们已经这样放了，我们就应该再给它划个界限：这一类的事，做在敌人身上是正义的，但做在朋友身上，却是非正义的，对待朋友必须绝对忠诚坦白，你同意吗？”苏格拉底问。

“完全同意。”尤苏戴莫斯回答。

苏格拉底接下去又问道：“如果一个将领看到他的军队士气消沉，就欺骗他们说，援军就要来了，因此，就制止了士气的消沉，我们应该把这种欺骗行为放在两边的哪一边呢？”

“我看应该放在正义的一边。”尤苏戴莫斯回答。

“又如儿子需要服药，却不肯服，父亲就欺骗他，把药当饭给他吃，而这种欺骗的方法竟使儿子恢复了健康，这种欺骗的行为又应该放在哪一边呢？”

“我看也应该放在同一边。”尤苏戴莫斯回答。

“又如，一个人因为朋友意志沮丧，怕他自杀，把他的剑或其他这一类的东西偷去或拿去，这种行为应该放在哪一边呢？”

“当然也应该放在同一边。”尤苏戴莫斯回答。

苏格拉底又问道：“你是说，就连对于朋友也不是无论什么情况下都应该坦率行事的？”

“的确不是，”尤苏戴莫斯回答，“如果您允许的话，我宁愿收回我已经说过的话。”

这是苏格拉底“精神助产术”的一个典型例子。苏格拉底是古希腊著名的哲学家和教育家。“精神助产术”是苏格拉底的一种教学方法，又称为问答法。这种教学方法并不是将现有的结论强加或灌输给对方，而是尊重对方，以一种平等的心态与对方共同讨论，通过不断提问诱使对方认识并承认自己的错误，自然而然地得出正确的结论。苏格拉底的这种问答就是一种民主平等的对话，强调尊重学生，热爱学生。在教学过程中，教师不是知识权威，教学不是“满堂灌”，而是以一种民主平等的姿态与学生对话。

第一节 民主平等师生观的基本理念

传统的师生观受二元对立思想的影响，主要有“教师中心说”和“儿童中心说”两种观点。自笛卡儿“我思故我在”主客两分以来，物质与精神、主体与客体、人与自然就被对立起来，从而确立了近代主体哲学的地位。19世纪初，以赫尔巴特（J. F. Herbart）为代表的传统教育学派主张，以教师为中心向学生传授知识，在师生关系中

重视教师的绝对权威,强调教师在教学中的支配作用,学生只能被动地接受教师传递的知识。19世纪末20世纪初,以杜威(J. Dewey)为代表的进步主义教育学派,提出了“儿童中心说”,杜威指出:“学校生活组织应该以儿童为中心,一切必要的教育措施应该为了促进儿童的生长。”^①这种观点强调儿童是教育的中心,教师的作用在于对儿童进行指导,学生是教育中的真正主体。20世纪80年代以来,在我国教学理论界,一种新的师生观逐渐浮出水面,即“教师主导,学生主体”说。该学说认为,教师在教学过程中处于主导地位,学生是学习过程中的主体,要坚持教师的主导作用和学生的主体地位相一致。表面看来,该学说似乎解决了两种极端式师生观所遗留的问题,而且面面俱到,既考虑了教师,又照顾了学生。但仔细分析后发现,该学说仍然没有跳出二元对立的思维方式和“实体(对象)本体论”的窠臼。教师主导,相应的学生就是被主导;学生主体,相应的教师就是非主体(或客体)。而且人为地将教学整体一分为二。毫无疑问,这种解决问题的方式不会令人满意。^②

那么,以民主平等师生观为基础的对话教学的基本理念是什么呢?不少的哲学家、思想家、教育家对此作了精辟的论述。

一、布伯的对话理论

对话哲学是由20世纪中期一场哲学对话所提升出来的理论成果之一。最早提出对话哲学思想的是德国犹太哲学家马丁·布伯(Martin Buber)。

(一) 布伯的对话哲学

布伯认为,世界具有二重性,“它”之世界与“你”之世界;人生亦具有二重性,“我一它”人生与“我一你”人生。

在“它”之世界中,人把自己当做主体,把周围的人或物当做与自己相对立的客体,人认识周围的世界是为了利用其为自己谋利益。“它”之世界是“为我所用的世界”。人如果栖身于“你”世界之中,当“我”与“你”相遇时,“我”以“我”的整个生命,以“我”的真实面目来接近“你”,“我不是为了满足我的任何需要,哪怕是最高尚的需要(如所谓‘爱’的需要)而与其建立‘关系’。因为,你便是世界,便是生命,便是神明”^③。“你”之世界是“我们与之相遇的世界”。布伯认为,人既筑居于“它”之世界,又栖身于“你”之世界,但只有“我一你”人生才是真正的人生。

布伯超越了传统哲学中“实体本体论”的局限,把“关系”作为本体。布伯认为,“我一它”关系只是一种经验和利用的关系,世界于“我”只是“我”征服和宰制的对象,这种关系是对立和非交融的,是一种非本真的关系。布伯指出,真正的关系在于“我一你”之中。在“我一你”关系中,“你”不再是“我”的经验物和利用物。“我一你”关系是一种亲密无间、相互对等、彼此信赖的关系,唯此才揭示了人生

① 赵祥麟,王承绪编译:《杜威教育论著选》,华东师范大学出版社1981年版,第38页。

② 张增田,靳玉乐:《论新课程背景下的对话教学》,《西南师范大学学报》(人文社科版)2004年第5期。

③ 马丁·布伯著,陈维刚译:《我与你》,三联书店2002年版,第6页。

意义的深度。^①

“我一你”的对话关系主要有三个特点：^②

(1) 直接性。布伯认为：“‘我’与‘你’的关系直接无间，没有任何概念体系、天赋良知、梦幻想象横亘于‘我’与‘你’之间。……一切中介皆为阻碍。”“在关系的直接性面前，一切间接性皆为无关宏旨之物。”也就是说“我”与“你”对话时，不掺杂任何目的和意图，没有中介和手段，用直接性彻底否定了关系中的中介，用直接关系取代间接关系。

(2) 相互性。布伯认为，个体的发展只能在构成人存在的各种关系之中得以完成。在“我一它”关系中，只有“我”对“它”单向的主动作用，“我”是主动的，“它”是被动的，“我”与“它”之间没有相互性。而在“我一你”关系之中，双方是自由的、平等的、相互的。

(3) 动态相遇。静态看，布伯强调“之间”，“之间”的最好体现是“对话”。“对话”使你与我既保持各自的特点，又使我们联系在一起。这种观点既颠覆了近现代的主体性哲学，又不回到整体主义之中。动态看，布伯强调“相遇”。“相遇”指的是在一种平等的境域中，异在的东西与“我”照面，这就使“我”超出自身，处于世界之中，而非固守自我之内。布伯说：“‘你’与我相遇，我步入‘你’的直接关系里”。“凡真实的人生皆是相遇。”相遇就是我与你会晤于时间的当下，面对面地在场。相遇是相互沟通的保障，并为对话创造了契机。在相遇中，人们弃除唯我独尊，向世界敞开，进入无限的关系世界。

(二) 布伯的师生观

布伯认为：“真正的教师与其学生的关系便是这种‘我一你’关系的一种表现。为了帮助学生把自己最佳的潜能充分发挥出来，教师必须把他看做具有潜在性与现实性的特定人格……把他的人格当做一个整体，由此来肯定他。这就要求教师要随时跟学生处于二元关系中，把他视作伙伴而与之相遇。同时，为了让自己对学生的影响充溢整体意义，他不仅须从自己的角度，且也须从对方的角度，根据对方一切因素来体会这种关系。”^③

布伯的对话哲学倡导在教学中，师生之间是“我一你”的对话关系，是一种真正民主平等的对话关系，包含着师生之间的信任、包含和共享。

(1) 信任。布伯认为，在“我一你”关系中，最基本的前提就是信任。师生关系作为一种特殊的人与人之间的关系，也是一种“我一你”关系，师生之间应该做到相互信任。只有做到相互信任，才有可能使师生有一种相互性。

(2) 包含。布伯认为，师生之间的“我一你”关系，亦是一种“包含”的关系。包含是师生之间的相互理解和接纳。师生只有在相互包含、相互理解和相互接纳的情况下，才能实现“我”与“你”精神的相遇，才能实现“我一你”真正的对话关系。

① 张增田、靳玉乐：《马丁·布伯的对话哲学及其对现代教育的启示》，《高等教育研究》2004年第2期。

② 郑金洲著：《对话教学》，福建教育出版社2005年版，第50页。

③ 马丁·布伯著，陈维刚译：《我与你》，三联书店2002年版，第114页。

(3) 共享。布伯认为,师生之间的“我一你”关系,更是一种“共享”的关系。中国古代教育著作《学记》里讲“教学相长”,就是一种在教学过程中的“共享”,师生之间相互分享彼此的智慧、经验和价值,从而对教师和学生都有助益。共享有文化共享、责任共享、精神共享、价值共享、审美共享。

二、巴赫金的对话理论

巴赫金(M. M. Bakhtin)是苏联著名的哲学家、美学家和文艺理论家。关于“对话”,巴赫金有其独到的见解。

(一) 巴赫金的对话哲学

对话理论是巴赫金建构自己思想体系的基石。他指出:“一切莫不归结于对话,归结于对话式的对立,这是一切的中心。一切都是手段,对话才是目的。单一的声音,什么也结束不了,什么也解决不了。两个声音才是生命的最低条件,生存的最低条件。”^①在《关于陀思妥耶夫斯基一书的修订》中,他又进一步指出:“生活就其本质说是对话的。生活意味着参与对话:提问、聆听、应答、赞同等等。人是整个地以其全部生活参与到这一对话之中,包括眼睛、嘴巴、双手、心灵、精神、整个躯体、行为。”^②巴赫金认为,自我并不是封闭存在的,他人是自我存在的前提,人只能存在于和他人的对话交往中。巴赫金的对话理论是把自我主体和其他主体联结起来,他实际上指出,人与人之间是一种主体间性的交往对话关系。

(二) 巴赫金对话哲学对教育的启示

巴赫金虽然没有具体谈到教育,但他的对话理论对教育教学有重要的借鉴意义。

巴赫金认为,生活、思维、语言、艺术的本质是对话。对话需要对话者之间的平等性。教学过程实质上是一个人与人平等对话的过程。在教学中,教师应该放弃话语霸权,走下讲台,以平等者的姿态与学生对话。在对话中,师生双方真正成为平等独立的主体,师生之间敞开心扉对话,从而形成真正的“复调”与“狂欢”。

三、弗莱雷的对话教育理论

弗莱雷(Paulo Freire)是巴西著名教育家,被世界誉为拉丁美洲的“杜威”。弗莱雷在其代表著作《被压迫者的教育学》一书中,对“对话”有深刻的见解。

(一) 解放教育哲学观中的人性论

弗莱雷认为,人的使命是要追求人性化或人道化。非人性化是对要成为完善人的使命的一种丑化。非人性化不仅反映在被剥夺了人性的人的身上,也体现在剥夺他人人性的人的身上。在一个存在压迫和被压迫的社会中,压迫者的剥削、压迫、偏见和暴力否定了这一使命;而被压迫者渴望解放、要求公正并为恢复被剥夺了的人性而进

^① 钱中文主编,李辉凡、张捷、张杰、华昶等译:《巴赫金全集》(第2卷·周边集),河北教育出版社1998年版,第340页。

^② 钱中文主编,白春仁、顾亚铃译:《巴赫金全集》(第5卷·诗学与访谈),河北教育出版社1998年版,第386页。

行斗争,更确认了这一使命。在斗争过程中,被压迫者不应当反过来以压迫者的手段去压迫压迫者,而应该是要使被压迫者和压迫者都恢复人性。这是一种创造人性的过程,对被压迫者来说,他们具有的人道主义的历史重任是:使自己获得解放,同时也要使压迫者得到解放。弗莱雷的人性论不主张一个阶级压迫另一个阶级,不管是压迫者压迫被压迫者,还是被压迫者反过来压迫以前的压迫者,这都是违反人性的,是非人道的。^①

不管是19世纪初,以赫尔巴特为代表的传统教育学派主张“教师中心说”,还是19世纪末20世纪初,以杜威为代表的进步主义教育学派,提出的“儿童中心说”,实际上都是非人性化或非人道化的教育哲学观,因为“教师中心说”和“儿童中心说”都强调教学中只有一个主体,不是教师“压迫”学生,就是学生“压迫”教师。

(二) 弗莱雷的对话教育理论

弗莱雷认为,传统的教学是一种“讲授式教学”,传统的教育观是一种“储蓄式教育观”。在这种“讲授式教学”中,师生关系是主体与客体之间的关系,教师是讲授者,是主体;学生是听讲者,是客体。教师的主要任务是讲授,学生的主要任务是听讲,把教师所讲的内容储存起来。师生之间没有对话,没有交流。师生之间的这种关系实际上是一种压迫与被压迫的关系,教师压迫学生。弗莱雷把传统教育比喻为“银行储蓄”,教育是一种储蓄行为,学生是银行里的“户头”,教师则是“储户”。教师讲授是一种储蓄行为,学生听讲,只是被动的储存知识。弗莱雷猛烈地抨击了这种“储蓄教育观”,他指出:“这种教育观剥夺了或压抑了学生的创造力。在传统的课堂教学中,学生发展的是一种依附权威的思想,他们所受的教育就是听教师告诉他们应该怎样想和怎样做。结果,未来的他们只能成为被动的、没有创造力的劳动者。”^②

针对传统的“讲授式教学”和“储蓄式教育观”,弗莱雷提出了他的“提问式教学”和“解放教育观”。在“提问式教学”中,不再把学生当做客体。弗莱雷指出,教育是一种认知行为,可认知的客体不是单方主体认知行为的目的,而是认知主体(教师和学生)的载体。学生同样是教学的主体。^③ 提问式教学是一种新的师生关系,教师和学生都是教学过程的主体,通过对话和交流,共同发展。弗莱雷认为“提问式教学”反映的实质是一种对话和交流,是一种真实、民主、平等、积极的交流。“提问式教学”反映的是“解放教育观”,这种“解放教育观”的真正目的是使人觉悟,使人具有批判意识,学会学习、学会思考,从而获得“解放”。

(三) 弗莱雷的师生观

弗莱雷认为,真正的对话需要在平等、爱、谦逊、信任、希望和批判性思维的条件下进行,而通过对话,要达到师生之间的平等、爱、谦逊、信任、希望和批判性思维。平等、爱、谦逊、信任、希望和批判性思维与师生之间的对话互为条件和目的。

弗莱雷认为,在教学中,师生之间应该是平等的、民主的、真实的和积极的。师生都是教学中的主体,为了共同的目的而交流。这样的对话通过问答与合作进行。

① 黄志成著:《被压迫者的教育学——弗莱雷解放教育理论与实践》,人民教育出版社2003年版,第84-85页。

② Paulo Freire, *Pedagogia del Oprimido*, p75.

③ 黄志成著:《被压迫者的教育学——弗莱雷解放教育理论与实践》,人民教育出版社2003年版,第94页。

不管是布伯、巴赫金还是弗莱雷,都强调的是一种人与人之间的平等对话。布伯强调在教学过程中,教师与儿童的精神相遇和师生之间“我一你”民主平等的对话关系。巴赫金强调人与人对话时各自应当作为独立的主体,平等地参与对话。教学中应该有学生自己的声音,而不是教师独唱,这是一种对学生的人文关怀。弗莱雷认为传统教学是一种灌输式教学,在教学中把学生当做客体,这是一种“非人性化”的教学。因此他主张解放学生,教师与学生进行平等的交流和对话,让学生成为教学中的主体。

第二节 以民主平等师生观为基础的对话教学实践范例

下面将举三个案例让读者感受以民主平等师生观为基础的对话教学。

【案例1】《一件小事》——记叙文写作的范例^①

1998年4月,我为枫南中学初三学生上了一堂记叙文写作指导课《〈一件小事〉——记叙文写作的范例》,受到了师生们的一致好评。

一上课,我与学生通过问答形式温习了关于记叙文写作的一些基础知识。

师:“什么是记叙文?”

生:“记叙文就是以真人真事为主要内容,以记叙和描写为主要表现手法的文章。”

师:“回答完全正确。请问,记叙文的六要素是什么?”

生:“时间、地点、人物、事件起因、经过和结果。”

师:“回答正确。记叙文的记叙顺序有哪些?”

生:“顺叙、倒叙和插叙,插叙有时也可叫做补叙。”

师:“好!要写好记叙文,有哪些基本要求?”

生:“要有好的立意,精心选材,还要应用适当的表达方式。”

师:“表达方式是指什么?”

生:“叙述、描写、抒情和议论。”

师:“记叙文的表现手法有哪些?”

生:“记叙文的表现手法有人物描写,人物描写又包括肖像描写、语言描写、动作描写、心理活动描写和细节描写等,另外,还有环境描写,它又包括自然环境描写和社会环境描写。”

……同学们关于记叙文写作的基础知识可以称得上对答如流,滴水不漏,真使我和听课的老师折服。

接着,我说:“近几年,交通事故不断发生,有骑自行车相撞的,有骑车撞人的,还有汽车碾死人逃跑的……你们见过没有?谁能把自己的一次见闻说给大家听听?并尽量根据记叙文的写作要求进行口述。”

我的话音刚落,许多同学争先恐后地抢着要求发言。

生:“我曾经见过一个骑自行车的人,他撞倒了一个老太太,不但不扶起那位老太太,嘴里却骂着:‘老不死,走路都不会!’说着,一溜烟似的逃走了,过路的人看了也不管。当时,我心里真不是个滋味……”

^① 蒋成瑀主编:《特级教师教学案例集录》,浙江教育出版社2000年版,第240-244页。

又一个学生抢着说：“当今世界，这类事多得很，见怪不怪，谁有那份好心肠去管那种事！我见到的、听到的那种事不算少，但就是写不出，写不好，不知为什么……”

几个学生对两位同学的口头作文进行了一番评论，指出不少与记叙文要求有距离的地方。

师：“同学们刚才说的那件事，要让我写篇记叙文，说不定也写不好。下面，我们一起来看看《一件小事》，作者是怎样写一次‘车祸’的。”

我把隐去作者“鲁迅”的《一件小事》的文章发给了同学们。由于这篇文章省编初中《语文》未曾选用，所以大家对它感到很陌生。

随即，我布置了以下几道题，要同学们默读文章：

1. 文章写了一件什么小事情？
2. 文章写了几个人物？主要人物是谁？
3. 文章具有记叙文的“六要素”吗？
4. 文章是怎样写人和叙事的？
5. 文章哪些地方是议论？它在文章中有什么作用？
6. 文章的结构怎么样？
7. 学习了这篇文章后，我们从中悟出了记叙文写作的哪些技巧？或者说，哪些地方值得我们在写作记叙文时作为借鉴？

10分钟以后，我宣布：就上述七个思考题同桌同学或前后桌同学都可以展开讨论。这时，课堂气氛顿时活跃起来，同学们纷纷运用记叙文写作的知识来衡量和分析《一件小事》。通过议论，大家一致认为，这是一篇典型的“记叙文”：

一件小事发生的时间是民国六年的冬天，地点是京城的S门附近，人物有车夫、老妇人、巡警和“我”。主要人物是车夫。车夫拉车时把车上带着的老女人跌倒后，去巡警所处理问题。文章对环境进行了描写：“大北风刮得正猛”，“不一会，北风小了，路上浮尘早已刮净”……对老妇人的肖像描写以及对老妇人和车夫的动作描写、语言描写，以及“我”的心理活动描写、对比描写等等。文章以倒叙开篇，接着运用补叙的方法，按照事件发生、发展的顺序记叙了这件小事，最后又照应开头。大家一致认为车夫的品德高尚，“我”能严肃批判自己，所以，“车夫”可敬，“我”可爱，“老女人”可怜，“巡警”无可指责。

通过阅读和分析，同学们都觉得《一件小事》是一篇立意高、表现手法灵活的典型的优秀记叙文，可以说它几乎具备记叙文的一切条件和一切优点，是名副其实的记叙文写作范例。

我随即提问：“请同学们用最简洁的语言总结一下，记叙文到底应该怎样写？”

生：“从《一件小事》这篇记叙文看，我认为记叙文要体现‘六要素’，对记叙文的人物，尤其是主要人物，应当通过必要的肖像描写、语言描写、动作描写、心理活动描写等来表现人物，应该对人物活动或事件发生的环境（社会环境或自然环境）进行适当描写，因为这些都是与人物活动密切联系着的。还有，在记人或叙事中恰如其分地加以抒情或议论，而且常常是通过心理活动的方式来表现，很值得我们学习。那样写很自然、活泼。”

生：“记叙文应当把事情发生、发展和结果都交代得清清楚楚，一般来说，按照时间顺序进行记叙。就记叙的结构来说，《一件小事》的结构很值得我们学习。以倒叙开头，设置悬念，很吸引人，接着作补叙；补叙内容采用了顺序手法，最后又呼应开篇，所以文章结构很严谨。这篇文章的结构形式，无论是记事还是写人，都值得我们模仿和学习。”

生：“我觉得反复学习和琢磨《一件小事》，从中可以悟出记叙文写作的要领。有模仿才有创造，模仿是创造的前提，创造是模仿的发展。”说到这里，教室里响起了热烈的掌声：大家都夸这位同学发言到位、精彩，有创新！