

基础教育课程改革新视点丛书之三

总主编 戚万学

教师 教学行为问题 的探究

徐继存 主编

JIAOSHIJIAOXUE
XINGWEIWENTI
DETANJIU

山东人民出版社

山东省社会科学规划重大课题“课堂教学行为研究”项目资助(03AZJ01)

山东省“十一五”人文社会科学重点强化研究基地
“基础教育课程与教学研究中心”资助

前言



山东省作为全国首批在基础教育领域全面实行新课程改革的实验区,全省各级政府、教育主管部门、各级各类中小学和社会媒体等都满怀激情地投入到了基础教育课程改革的潮流中,并以极大的热情保障了新课程改革的顺利进行,涌现出许许多多的改革经验和名校、名师。但是,在教育改革的过程中,我们还需要理性的分析、细腻的洞察和体认,尤其是对于基础教育课程改革过程中涌现出的先进经验、出现的问题,更需要我们及时总结、认真研究,在不断反思与纠正的基础上,保障新课程改革的健康前行。

《基础教育课程改革新视点》丛书由教育部山东大学基础教育课程研究中心组织编写,丛书的编写立足于总结改革的先进经验,分析教育教学中的问题与不足,从而不断地深化改革的原始目标。丛书中的经验分享、问题探索与省思均来自于山东省实验区的教育实践与研究,融合了学校管理者、一线教师和教育研究人员的智慧。在教育发展与学生健康成长的旨意下,我们精研慎思、明辨笃行,对改革中出现的问题进行理性的思考,并创造性地予以解决,坚定不移地推进改革、深化改革。

本套丛书共分三册,分别是:

《教师教学行为问题的探究》:本书重在梳理教师在教学生活中经常遇到的问题和困惑,分析了教师教学伦理、教学理性、教学智慧、教师职业良心、教师价值取向问题,研究了优秀教师的成长历程,提出了教师专业发展的有效模式,并从学校管理的角度提出了校长课程领导的保障问题。本书在内容的选择和组织上紧紧围绕课堂教学和教师专业发展,在写作上采取将理论分析与案例佐证有机结合的方式进行。全书洋溢着教育研究者的浓郁的人文热情与学术理想,品读涵咏时能感受到作者对教育、对教师、对教学生活的独到而细腻的洞察与体认。本书各章编写人员分别是:第一章:李德林;第二章:成晓利;第三章:郝芳;第四章:王彩霞;第五章:吴向丽;第六章:毕平平;第七章:刘丽;第八章:张文。

《山东省十大教育改革经验的省思》:本书重在总结分析近年来我省在基础教育课程改革中涌现出来的先进经验和做法,主要包括在平县杜郎口中学的教学改革、宁津县的以科研兴教促进农村中小学内涵发展、广饶县的县域教育均衡发展的政府职能与保障机制创新、邹平县黛溪中学的激情课堂教学模式、临沭县的“互动—探究”课堂教学模

式构建策略的探索、乳山市的综合实践活动课程的研究实践、招远市的中考招生制度的改革、历城区城乡结合教育均衡发展的探索、潍坊市的自主互助学习型课堂教学改革、青岛市的在课程改革中创建富有特色的教育文化等。这些市、县(区)和学校在基础教育课程改革的推进过程中,敢于突破教育与教学“惯习”的束缚,大胆地探索和推进教育与新课程的模式和途径,在教育政策、教学模式、课程实施、教学评价等不同的层面,从不同的角度开创了基础教育改革百花齐放的局面。他们相当于我省基础教育课程改革领域的“报春之燕”,为我市基础教育领域带来了新气象、新精神。对这些先进经验的梳理、总结和推广,必将对其他地市的教育改革产生进一步的激励作用,将我省的基础教育改革在更大的层面上推向前进。参加本书编写的主要人员(以姓氏笔画为序):于星华、于浩、王守勤、王际海、方华、齐思良、孙兵团、孙宝建、李宝胜、李秀伟、张志刚、杨晓光、郭友忠、郝经春、崔其升、舒长良、鲁平志、董建禄、谢金国、褚金光。

《山东省高中课程改革的经验与问题》:本书重在梳理我省实施高中课程改革以来的制度建设、地方实施与管理措施、学校层面的操行等,并对高中新课程的组织与管理、教学实施、校本教研与教师专业发展、校本课程与课程资源开发、选课制与走班制、研究性学习与综合实践活动、学分制与学业能力水平考试,以及学生评价与高考制度改革等领域进行全面系统的分析与总结。本书各章编写人员分别是:第一、二章:黄书成;第三、五章:彭冠军;第四、六、七、八章:盛海萍。

本丛书的编写得到山东省教育厅基础教育处、学生(师范)处及部分市、县(区)教育局的支持,在此一并表示感谢。

编著者

2007年11月

目 录



第一章	教学理性的缺失与重建	(1)
一、	教学理性的内涵与价值	(1)
二、	教学理性缺失的表现	(6)
三、	教学理性的重建	(20)
第二章	教学智慧及其生成	(24)
一、	教学智慧诠释	(25)
二、	教学智慧在课堂教学中的彰显	(28)
三、	教学智慧现实境遇的归因探析	(33)
四、	教学智慧生成的环境改造	(38)
五、	教学智慧生成的素养凝练	(41)
第三章	教师的课堂教学价值取向探究	(46)
一、	课堂教学价值取向的内涵及意义	(46)
二、	教师课堂教学价值取向的偏差及影响因素	(51)
三、	理性的课堂教学价值取向的特征	(55)
第四章	教师教学生活伦理探究	(68)
一、	教学生活伦理概述	(68)
二、	教学生活伦理的基本构成	(78)
三、	教学生活伦理建设	(81)
第五章	教师良心的遮蔽与澄明	(91)
一、	教师良心释义	(91)
二、	教师良心的现实意义及遭遇	(92)
三、	教师良心被遮蔽的因素分析	(99)
四、	教师良心的澄明	(105)
第六章	中小学教师发展的有效模式研究	(112)
一、	以课例为载体的教学研究	(112)

二、基于网络的教育叙事	(118)
三、同伴指导	(122)
四、互动式培训	(127)
五、案例开发	(132)
第七章 小学优秀教师专业成长的个案研究	(137)
一、A 老师的专业成长历程	(138)
二、小学优秀教师专业成长的阶段分析	(145)
三、小学优秀教师专业成长的影响因素分析	(147)
四、小学优秀教师专业成长的途径探析	(150)
第八章 校长课程领导的现状与实施策略	(155)
一、课程领导概念解析	(155)
二、校长课程领导的现状分析	(158)
三、校长课程领导的实施策略	(165)

第一章 教学理性的缺失与重建

一、教学理性的内涵与价值

何谓理性？这样一个基本问题从来没有一劳永逸地获得解答，以致福柯不由说“哲学和批判思想的核心问题一直是、今天仍然是、而且我相信将来依然是：我们所使用的这个理性究竟是什么？”^①最初对理性的解释多指向其认识的一面，这比较普遍地反映在工具书有关“理性”的注解。我国的《辞海》把“理性”界定为“一般指概念、判断、推理等思维形式或思维活动；划分认识能力和认识能力阶段的用语。”^②英国《简明不列颠百科全书》认为理性是“哲学中进行逻辑推理的能力和过程”，并且“凭借这种能力，基本的真理被直观地把握”^③。这些都是对理性最为简单而又通俗易懂的朴素理解，说明理性就是一种思维活动，同时理性也是划分认识能力高低的标准，尤其是把理性看成一种高级思维的推理过程，并把它和获得客观真理直接联系起来，突出了理性的认知功能。

随着人们理性能力的不断提高，理性本身的内涵有了大幅度的充实，其功能性定位也有了明显变化，派生出了强大的实践功能。首先，理性是一种行动的指南。也就是说理性不再是单纯的思辨，而是先在地包含了行动的意义在内，它不再单纯隶属于智力范畴，更是指导个体行动上和伦理上的能力指南。波普尔坚持“没有哪种情感，甚至没有哪种爱能够替代由理性所控制的制度的统治”^④，在他看来，非理性的感情和激情是更加靠不住的，在实际生活中，我们应该把最后的决定交付给理性，而不是交给某种包括爱和信念的感情去处理。哈贝马斯也把传统的“理性”观念转化成了更为实在的“合理”概念，他说：“在交往联系中，我们不仅把那种能提出一种论断，并且针对批判者，通过相当明确的阐述，论证这种论断的人，称为合理的。而且我们把那种能遵循一种认可的规

① [美]道格拉斯·凯尔纳，斯蒂文·贝斯特著，张志斌译，后现代理论——批判性的质疑[M]，中央编译出版社，2001，47。

② 辞海[M]，上海辞书出版社，1989，1367。

③ 简明不列颠百科全书[M]，中国大百科全书出版社，1985，239。

④ [英]波普尔著，张之沧译，开放的思想和社会[M]，江苏人民出版社，2000，16。

范,并且针对批判者,按照合法行动要求的观点解释现存情况,为自己行动进行辩护的人,也称为合理的。”^①据此他提出理性中交往的合理性,理性的目的就是为了达到人类最终极的自由。理性不仅追求统一性的认识,而且也追求这个统一体内部诸要素之间的交互关系。其次,也是最重要的,理性是一种批判能力。理性的认识不是单纯的和被动的认识,而是一种解放性、扬弃性的认识,它处处体现着人类自主特性的一种反思和超越的能力,也就是我们所理解的批判。根据哈贝马斯的观点,“理性遵循的是解放性的认识兴趣;解放性的认识兴趣的目的就是完成反思本身”,并且进一步把批判叫做“认识论的自我扬弃”和“反思的自我否认”。理性的这种敢于否定、无视一切、无私无畏的自我批判本质早已经为康德所揭示了,理性的根本意义就意味着“限制”,既限制感性的盲目,也限制自身的泛滥,或者反过来说,人既然不愿意做旧理性的奴隶,那么就更应该做感情的奴隶。理性作为“论衡”本身就是对现实和自我的批判。理性不仅是人类解决现实问题的一种能力,更是人类个体存在的一种特有气质,它代表着勇往直前的精神,体现着人类不盲从、不迷信,敢于“公开运用自己理智”(康德语),不向定论和权威低头。“理性为了能够毫无约束地听从那无所遗忘而又敞开的统一意志,敢于要求,敢于冒险,所以它是彻底摆脱一切已经有限和确定从而固定了的东西的可能性。”^②凭借这种精神,“理性从自身出发赋予存有者的世界以意义;反过来,世界通过理性而成为存有者的世界”^③。

纵观理性内涵的发展,尽管各自的表述还有差异,理解的角度也不同,但对理性概念的共识仍清晰可见,归纳起来包括这样几层涵义:理性是人类精神生活的一种形式,是一种人类特有的思想活动,不仅包括了概念、判断和推理,而且包括了质疑、反驳和辩护;作为一种思想活动,理性最主要的特征就是在一定的规则下就某一问题应用概念进行推理或认识的能力;作为一种推理或认识的能力,理性不仅关涉知识的获得,而且关涉到行为目的的正当性和合理性辩护;理性不仅是人类的一种认识能力,而且也是人类的一种存在特性;作为人类的一种存在特性,理性与人类的存在方式密不可分,因此,理性不是普遍的,而是境域的,不是抽象的,而是具体的,不是绝对的,而是历史的。

那么,什么是教学理性呢?教学理性,又可称理性的教学,是以理性为支点的教学,是理性的多种内涵在课堂教学中的反映,它既可以理解为构成教学活动的其中一种行为元素,又可以看做指导教学实践的一种观念意识,它是教学中尤指教师和学生双边主体内在的某种生态态度、思考方式和生活方式在具体的教学生活中的反映,它包括教师的教的理性,也涵盖了学生学的理性。由于教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动,教师在教学活动的最初组织、学生的学习状态的引导以及良好教学秩序的形成过

① [德]哈贝马斯著,洪汉卿等译.交往行动理论[M].重庆出版社,1994.31.

② [德]雅斯贝尔斯著,王玖兴译.生存哲学[M].上海译文出版社,1994.58.

③ [德]胡塞尔著,倪梁康编,胡塞尔选集[M].三联书店,1997.990.

程中起关键作用,因此,教学理性较为集中地指向教师的教学理性,它是教师展开教学活动的内在依据,是教师的教育思想、教学智慧以及人生态度的高度凝聚^①。教学理性是教学过程中的一种追求,也是一种状态,更是一种境界,它在课堂教学中更多地体现为一种理性精神,它体现着理性的诉求,展现着理性的品格,彰显着理性的精神特质和现实表征。

首先,教学理性体现为一种科学精神。教学是一个复杂的过程,对于教师而言,一方面要充分认识到教学的这种复杂性,坚持一种动态、开放、建构的复杂教学观,为此在教学中坚持从情境的独特性与学生的差异性出发,灵活、机智地设计教学,果敢、真诚地与学生、文本对话,尤其是在教学中面临“意外”时能依据学生的理智水平对教学做出科学、合理的独立判断。在一些教师的观念中,往往把教材看成是教学的指南针,“教材上说的”肯定都是非常科学、准确的;把学生看成是知识的填充器,只要把教材上的知识记住了、背过了就行了。科学精神就是需要教师在教学中时刻保持依据现实的独立判断,不让他人的意志和习以为常的常识成为自己行动的障碍。另一方面,科学精神还体现为教师能够根据学生个体差异提出合理的期望,并能客观公正地评价学生,引导学生对自己可能达到的学习目标的层次、进度和效果具有理性的把握,不盲目攀比,不急躁和从众,追求适合自身的学习风格。当前教学中出现的满堂喝彩、廉价表扬漫天飞的现象就是缺乏理性精神的症状。

其次,教学理性体现为一种主体精神。理性意味着自主选择、自由发展。师生真正在教学交往中实现一种交互主体性,从而使教学成为自由的思想对话,这需要教师首先把学生看做有理性的人,即有着理性思维、独立判断和自主需要的发展个体,而自己的任务在于引导、解释、诊断学生需要并支持合理需要的满足,而不是以成年人的“好心”强加给学生他人和社会的需要;其次要有勇气为自己的教学做主,敢于主动阻止他人意志对教学的干预。教师应该凭借专业人士的理性判断和直觉,对阻碍教学自主的矛盾主动化解,而自主的课堂才能真正彰显师生的主体性,充盈着主体精神的教学也才能成为教师专业成长、学生自主发展的舞台。而当前教学中出现的一些虚假“主体”现象,尤其值得警惕,比如形式上的小组合作、低效甚至无效的师生问答等等。

再次,教学理性体现为一种质疑精神。“学贵有疑”已是教师最津津乐道于学生的名言,殊不知“教贵有疑”亦该是教师时刻反省自身的座右铭。教学中的质疑精神主要表现为不盲从权威,具有自觉反思意识。对教师而言,就是不盲从于教育行政长官、理论专家和教学权威的意志和既有经验框架,并积极开展教学反思。质疑精神是教师专业素养的核心成分,也是形成独特教学风格的关键,正是在质疑精神的引领下,教学由既往的“技术性实践”成为一种“反思性实践”。富有质疑精神的教师意味着批判意识的

① 周晓燕.教师的教学理性:内涵、意义及其重建[J].教师教育研究,2005,7.

长成,敢于发表独立见解,反思教材知识体系的构建方式,并审问这样的知识对“我”意味着什么,以及我是如何建构性地获得它的,我以怎样的方式才能更有效地使学生接受它,并内化为自己的智慧。质疑精神是建基于理性的一种彻底思考、审慎判断,并致力于寻求合理性的重建,因而是一种负责任的建设性批判,不同于吹毛求疵和盲目反驳。因为教学中质疑精神的滋润,所以教学不再是照本宣科而是心与心的交流,不再是人云亦云而是智慧与智慧的共生,不再是知识的转移与储存而是人格与人格的相互影响。

最后,教学理性体现为一种探究精神。探究既是一种教和学的方式,更是一种教学价值取向。在我们中间的确有部分教师是缺乏探究的精神和内在冲动的,因而在教学中更多地表现为依纲靠本、照猫画虎、得过且过、不思进取。其实,探究是良好教学的当然要素,探究意味着教师不因循守旧、墨守成规,意味着教师大胆尝试、追求卓越,意味着经验的开放性和工作中丰富的动机。“教师成为研究者”就是教师探究精神的内在呼唤。教师不仅要探究教学的内容,做课程的开发者,同时要探究有效的教学策略,探究如何创设情境和氛围,如何设计教学活动,如何搭建师生、生生之间交流的平台,如何构筑学习的支持系统,如何评价学生的学习效果等等。因为探究使得课堂多一份灵动与飞扬,多一些朝气和活力。崇尚探究的教学应该容许错误观念的产生并重视其价值,在与学生一道对错误的讨论和分析中使知识得到澄清,并且不会对时间的吝惜而牺牲必要的证明、推演过程。正是因为教师的探究精神,可以引导和激励学生的探究,课堂生活因为探究而变得悬念迭起、趣味无穷、魅力十足。

教学理性的生长是一个充满矛盾和冲突的过程。而一旦教学理性栖息在教学的田野,日常教学生活中的不良积习、偏见、狭窄和愚昧将得到清除,支配教师的功利和习惯将得以摆脱,教师将走进教学生活的智慧方式。

其一,教学生活中多一份理性,意味着教师具有比习惯生活高得多的自我意识和生存价值。教学理性能够强化人们的自我意识,提高教学生活的质量。自我意识是人区别于其他动物的根本特征,正是人的自我意识,使人的存在具有与一般动物的存在完全不同的价值。人的自我意识的提高,可以提高人的自我价值。正如列宁所说的:意识到自己的奴隶地位而与之作斗争的努力,是革命者。没有意识到自己的奴隶地位而过着默默无言、浑浑噩噩、忍气吞声的奴隶生活的奴隶,是十足的奴隶。对奴隶生活的种种好处津津乐道并对和善的好主人赞赏不已以致垂涎欲滴的奴隶是奴才,是无耻之徒。一位教师,提高自我意识也就意味着对教学生活的自我审视。未经审视的教学生活是不值得过的,即使是最强烈、固持最久的观念,或人们最珍爱的情感或意见,都应当被探究。探询和思考自己接触的每一种教学观念、教学看法或教学理论,教师就会对自己周围的教学世界及其相互关系变得更有意识。由于变得更富有思想和富有意识,教师就可以扩展他们观察和思辨的范围,学会如何更有创造性地进行教学思考和行动。自我审视能提高人的价值,而对教学生活的审视,则是教学理性的重要任务。

其二,教学生活中多一份理性,意味着教师用比习惯生活更复杂的眼光看日常事物,尽量避免日常偏见。教学理性能够使人们发现日常教学认识中“简单”事物的复杂性,使人们从日常教学偏见中解放出来。即使在日常生活中,人们也应当拥有一定的信仰,否则生活中就无异于行尸走肉。没有信仰的生活就会索然无味、毫无希望。然而,日常生活中的一些信仰通常都是未经探寻就被接受的,既没有用证据也没有用逻辑检验。这些未经检验或探询就起作用的信仰,由于常常只是深植于人的情感之中,往往是虚假不可靠的,极易滋生偏见。教学亦是如此。一个未经教学理性熏陶的人,他的终生将有可能限制在各种教学偏见中,这些偏见或得自于教科书上的普通观念,或得自于年龄形成的习惯性信仰,或得自于未经理性作用而在头脑中塑成的见解。在这种类型的教师看来,教学似乎是有限的、确定的、简单的;先前的关于教学的普通观念似乎是不成问题的,而其他不习惯的种种可能会被轻蔑地否定了。相反的,当我们开始对教学以一种理性的眼光打量和审视时,我们会惊奇地发现:即便是日常教学生活中最普通的事物也会发生问题,对这些问题我们始终无法找到完全的答案。教学理性可以使我们在习以为常的教学生活中思考得更广,知道的更多,可以使我们进入自由怀疑的领域,从而摆脱井底之蛙的那种妄自尊大。从教学理性的观点看日常教学生活,就是以不寻常的看法去看寻常的教学生活,使人们始终保持对日常教学生活所应有的惊奇感。由于教学理性可以使对教学生活的认识超出日常琐事,因而能够使人们从个人狭隘的教育或教学理解中解放出来,使人们超越局限于个人兴趣范围的教学生活,进到考虑周遭教学世界等更大范围内的问题。从而不仅可以使自己得到更大的发展,而且可以帮助人们变得更宽容。在教学理性的广阔空间,人们不仅对自己而且对他人的教学理论和信仰可以有更多的了解。这种了解可以使教师变得对处理教学问题的困难和复杂性更有意识。他们既可能获得其他人的教学信仰和他们的教学方法的基础理论,又可能获得对他们处理日常教学问题的方法更多的尊重和宽容。大多数教学问题都是这样复杂,以至有时一种教学理论或信仰会给不出一个完美的回答,因此人们将发现其他的教学理论和信仰可以给自己提供一些东西,即使这些教学理论和信仰是自己所不能接受的。毫无疑问,如果人们没有对自己的教学信仰进行探究,或对与自己的教学信仰相对立的信仰的检查,就不可能对其他人变得宽容、尊重或理解。

其三,教学生活中多一份理性,意味着比习惯性生活更充分的自由和和谐。教学理性能使教师的教学生活连贯一致,既有利于教学生活的自由和公正,又可以使教学生活趋于平静和自由。一方面,如果教师对自己的教学生活能够深刻地提问,仔细地分析和客观地评价,那么,他们就有机会在他们的教学生活中变得连贯一致。当然,过度刻板固执的一致是不值得向往的,毕竟,教学生活本身不是刻板固执而是生动活泼的,有时甚至是自发的。尽管如此,教学理性仍试图避免教学生活的漫不经心和混乱无序。所有探究、分析和评价的目的或目标就是为了足够的连贯一致而努力,以便使教师理性地

和以一种有序的方式处理教学生活及其问题。如果教师在教学生活的进程中,只是日复一日地对所遭遇的每一情景或事件做出反应而不曾透彻思考任何可能引导他们的基本原则,那么对于他们来说,教学生活就可能比已建立起一个应付他可能面临的人和问题的有效系统的人更难于对付。教学理性可以为教师做出教学决断及教学生活的有序和连贯一致,提供一定的基础背景。另一方面,富有教学理性的心灵需要自由和公正,这种习惯将有力地影响教师的日常教学生活,使其行为和情感倾向于同样的自由和公正。教学理性中所表现的追求真理的公正,在日常教学生活中会表现为教学行为的“正义”,在情感上则表现为对教学、对学生的爱。因此,教学理性不仅能扩大我们思考的对象,也能扩大我们行为和情感的对象。因此,可以说教学理性可以使教师在日常教学生活中不会对教学有那么多失望和沮丧,可以使教师摆脱教学过程中不期而遇的莫名其妙的无端的恐惧。

其四,教学生活中多一份理性,意味着习惯性教学生活中所没有的精神家园的寻得。教学理性能够使自我与教学以外的世界沟通,寻得自己的精神家园。依据本能和兴趣建立起来的个人世界,是一个非常狭小的天地。在这广袤的世界中,只有当我们的精神能够渗透到整个外部世界,我们才能心安理得地生活在这个世界中,而不会成为一个困守教学城堡的教师。知识的获得是精神世界的扩大,知识是精神世界扩大的手段。对我们教师来说,在所有的知识中,只有教学理性知识是没有限制的,因而只有当我们进行教学理性追求时,我们的心灵才能不仅在过程中得到尽可能的扩大,而且在更广阔的教学之外的世界中真正获得一席之地。此外,教学理性的追求不仅与思想有关,而且关系到人们的情操。教学理性对教师情操的影响,主要表现在对于教育教学终极目标的正确估价上。

不错,一名教师可以根本不进行教学理性的探究或做得很少而能照样一天天生活下去,但即使如此,也没有割裂教学生活与教学理性的关联。如果这样的教学生活是在一片蒙昧和偏见中进行的,则它是一种低级的、庸俗的生活;如果这样的生活出于教师的自然选择,则它本身就建立在关于教学目的和能力的一种理性假设的基础之上,一种说明教学生活哪个重要哪个不重要的价值体系的基础之上。也就是说,这种教学生活态度或选择本身就是一种教学理性问题。教学生活中选择的必要意味着价值系统的不可或缺,而正确的教学选择则有赖于经过探寻的教学信仰,有赖于对自己的教学价值系统的理性审查。

二、教学理性缺失的表现

对教学理性的追求,意味着一种充盈着智慧的教学生活的开始。然而,由于日常生活的惯性导致经验主义教学盛行,使得现实教学中难觅教学理性的身影,到处弥漫着懒散和保守;由于工具理性的越位导致的技术主义教学的泛滥和由于制度理性的僭妄导

致的规范主义教学的出现使得教学理性以一副异化的面孔遮蔽着现实教学的丰富和灵性、意义和自由。

(一) 经验主义教学

日常生活既是一个凭借各种给定的归类模式和重复性思维与重复性实践而自在运行的领域,也是一个凭借传统、习惯、经验等加以维系、以过去为定向的领域,还是一个以人们非批判的、理所当然的和自在自发的姿态所占有的熟悉的,但却是自在的和未分化的领域。当这种生活方式以一种惯性“迁移”和滑落到教师的教学生活中时,教师的教学生活便具有了“日常化”的脸谱。

一位以前的同事曾经来信诉说过日常教学工作的状况:

每天过着流水一般的日子,早上起床后就是到教室看望一下学生,然后到办公室准备上午的课。声嘶力竭地上完两节课之后只想休息一下,哪有什么心思反思这节课哪里讲得好,哪里讲得不好呀。在稍微放松一下之后,又要准备下午的课了。现在备课也没有刚参加工作时那么认真了,觉得能过去就行。再说了,好与不好没有什么绝对的标准,花十天时间备一节课也是那样,花一个小时备一节课也不一定讲得很差。下午上完课感觉就解放了,就想打打球或者上网玩游戏“庆祝”一下,可只是想想而已,因为还要检查学生打扫卫生,还要批改学生的作业。等这些忙活完了,基本就要到晚饭的时间了。每天的生活基本都是重复着这样的故事。

教学本来是一种强计划性的活动,既有要完成的规定任务,也有规定的日程安排,甚至某时某刻的活动空间及参与人员都是预先假设好的,其计划性、自觉性、反思性与纯粹自在的日常生活的自发性及惯常性不可相提并论。但是,在每日每时进行的教学活动中,这种计划性却以一种例行的惯常化形式出现,与无反思的日常生活极为相似。在某种程度上,教学之所以能够每日每时顺利进行,正是因为它的惯常化、例行化,尤其表现为对其计划的“无反思”、“无意识”、“无批判”。这些特点以“熟悉”为主要前提,即熟悉周围的生活环境,熟悉自己的行为程序,熟悉各种人际关系,熟悉每日所要进行的各种活动及活动规则。如此的熟悉,以致到了无意识程度。正是由于日常生活的巨大惯性,使得教师的日常教学生活多了一份惰性,少了一份反思;多了一份重复,少了一份创新;多了一份保守,少了一份变化;多了一份简单,少了一份丰富。就是在这样一种“在家”的安全感和舒适感中,大部分教师陷入了“经验主义”的思维方式和活动图式而浑然不觉。也恰恰是“经验主义”的普遍存在,使得现实的课堂教学难觅理性的踪影。经验主义的教学具体表现为经验化、习惯化、常识化。

1. 经验化

经验在日常生活的运行中占据举足轻重的地位,是构成日常生活自在图式的重要文化因素。一般说来,人们习惯于把经验界定为由实践得来的知识或技能。在理性上,经验是同感觉密切相关的术语。我们通常所说的经验也就是感觉经验,是指人们在现

实的生产活动或交往活动中,通过各种感官直接接触外界存在物而获得的关于存在物的表面现象和外部联系的知识。经验属于感性认识,同理性认识相比,它缺少必然性和普遍性的明证。但是,经验具有直接性的特征,它能获得新内容。

在日常教学生活世界中,处处可以体现出经验的作用。这里既有历史经验,也有现实经验,既有直接经验,也有间接经验。从这个意义上说,典型的日常教学生活世界不仅是一个习惯世界,而且也是一个经验世界。从直接体验和各种经验中自发地掌握日常教学生活之道,凭着经验而成功地自在地进行日常教学生活,这是日常教学生活的典型特征之一。这种经验的思维方式和经验的活动图式常常十分强劲有力,以至于排斥和消解了闯入日常教学生活中的理性思维。在这种意义上,我们完全可以断言,日常教学活动图式具有经验主义的特征。

在日常经验世界中,最主要的组成部分是前人和他人的经验。从历时性的角度,可以把这些经验称作历史的经验,而从共时性的角度,可以把这些经验称作间接经验。这些经验在日常教学生活中的传递或继承可以通过教育和他人示范,但主要途径是教师自发的模仿类比和教师共同体的自发的示范。在典型的、狭隘的、封闭的日常教学生活世界中,每一位教师对教学经验和技巧、教学习俗和礼仪等等的习得,基本上是通过对老教师的行为自然模仿而实现的。因此,在日常经验世界中,终生沉湎于日常教学生活的人,很少会提出“为什么”的问题,当问到他会为什么会采取某一行动或举止时,最常见最可能的回答就是:“其他教师都是这样做的”或者是“我以前就是这样做的”。因此,我们可以清楚地看到,严格遵循经验主义活动图式的日常教学生活世界是一个“以过去为定向”的领域。

例如,一位笔者以前工作单位的老教师曾在教学总结中这样说道:

多年来我们在上复习课的时候总有一个将知识做小结的环节,而且都是由教师给出答案,如用语言或图表罗列出所学知识。潜意识里认为学生是无法给出令人满意的“知识网”的,事实并非如此,在教学实验中学生能给出的总结形式有四种:一是表格式,思路清晰,概括能力强,有较强的周详思维能力;二是趣味式,这种形式具体、形象而且生动、有趣,表现出制作者有着成人思索不及的丰富的想象力、形象思维能力;三是汇报式,内容丰富、过程详尽,表现出制作者情感丰富、能够客观地剖析自我;四是体会式,感受真切、信息丰富,表现出制作者能够坦坦诚道出对学习对象的真实感受。可见,单纯凭多年积累起来的教学经验也不能够准确地把握我们正面临的教学对象。

这位老师所说的关于对复习课的认识就反映了经验化的思维方式。这种思维方式的特征在于,人们以日常教学生活中的经验直觉作为自明性的思维标准,固守日常的经验直觉直接给予的思维规定。在日常的经验直觉中,思维的形式和质料是统一的,日常经验既是思维的媒介,也是思维的结果,人们无需追问什么。因此,日常经验思维层次的高低取决于日常经验积累的厚度。日常经验和阅历越是丰富,其经验思维越是具有

权威性。一句格言,从一个小孩的口中说出来和从一个饱经沧桑的老人的口中说出来,其含义大不一样,而且说服力也大有差别。因此,在日常经验的思维领域,起决定作用的,往往是老教师的经验思维,因为老教师的日常经验积累得最为深厚。我们可以常常发现,在评课过程中,往往是老教师先发言,而且这样的发言是决定性的,年轻教师往往不说话,或者很少说话,即便发言也很难跳出老教师的调子。在日常教学生活中,人们可以不必费心钻研教学的究竟,只要凭借丰富、熟练的经验积累,就可以把课上得像庖丁解牛那样,游刃有余。凡是远离日常经验直觉或者与日常经验直觉相背离的思维规定,都是日常的经验思维拒斥的对象。任何思维规定,如果想要得到日常经验思维的认可,必须还原为日常的经验直觉。对于那些不能够还原,或者暂时无法还原为日常经验直觉的思维规定,日常经验总是敬而远之,甚至是漠然置之。

2. 习惯化

传统习惯来源于日常经验的积淀,是日常思维的固化形式。这种思维方式的特点在于,它蕴含在无意识的、重复性的教学活动方式之中,普遍为人们所接受和运用。传统习惯在一定意义上超越了日常教学经验的个体性,是一定教师群体(大到一个学校,小到一个教研组)日常经验的积累。个体经验的自明性是有限度的,个体经验只有超越自身,与他人共享,融入并且成为集体的经验,才能得到更深层次的确证。教师群体在日常教学生活中有很多经过确证的教学经验会逐渐被人们认可和接受,在教师群体中通过经验习得、耳提面命和重复性的教学实践固定和流传下来,成为群体内部每个个体不自觉的、相对稳定的教学活动方式,内化为人们惯常的无意识心理结构,这就是教学传统习惯。经过历史的经验积淀,一个教师群体总会形成特定的行为方式、特定的文化传统、风俗习惯。这是教师群体应对每天都必须面对的教学和教学之外的环境的适应性机制。在传统习惯的思维中,起决定作用的不是某个个体的“经验如此”,而是这个群体“向来如此”。所以,当我们走进中小学课堂看到如下这些现象,我们并不奇怪。

一位初中物理教师工作不到3年,她的物理课首先提问或者引导学生观察某种物理现象,引入概念或定律;然后指名让学生应答,说出(教材上的)概念定义或定律内涵,教师择其要点板书;接着出示有关“问题性作业”,让学生做巩固练习,教师检查作业情况并小结。如此再进入下一个专题的教学。

一位教龄已有7年的教师上政治课,按教材章节顺序展开下列操作:教师将标题变成问题,提问,学生看教材、勾画,照着教材上回答;教师引导学生联系实际,将问题谈具体;择其要点板书。

一位历史教师在高三与学生一起备考十年有余,他的一堂历史作业讲评课是这样上的:教师读题目、提问;学生回答问题(说出自己的选项),或自由答,或指名答;教师讲述相关知识点,指出有关选项错在哪里。如此循环往复,展开共70条选择题的作业讲评,直至下课。

当被问及为何会采取这样的教学步骤时,他们回答说,这样效率高,大家都是这么上的。的确如此,教学传统习惯的自明性是被历史经验证明了的,无需进一步追问。所以,一切与传统习惯相背离的思维规定都会受到本能的排斥,除非它们融入一定教师群体的集体经验。

虽然教学传统习惯固守历史的经验不放,表现出极强的惰性,阻碍了创新,但是另一方面,教学传统习惯又是教学生活的起点、基础和寓所。人是属于传统的,每个人都来自传统,在传统中成长起来,骨子里面都蕴含着传统赋予他的固定的思维方式和行为方式。这些思维方式和行为方式不自觉地构成人的活动的背景、视域,决定着人的行为。在这一点上,教学无法割断与历史的联系,无论是继承传统,还是变革传统,都是传统的一部分。一位教师只有继承所属群体的教学传统,融入一定的传统,才能在特定的教学文化中生存,并且只有回到传统中,才能感觉到熟悉、舒适、安全,才能有在家的感觉。所以,伽达默尔批判人们把传统仅仅当作偏见,或者是逝去的僵死的存在,他认为理解属于被理解的传统,传统构成人的历史视域,与人无法分割,即使传统有偏见的成分,也只能是“合法的偏见”。

3. 常识化

常识是以知识形态存在的日常思维,是指日常生活中经常、起持久作用的知识。教师在日常教学中经常会运用一些自明性的知识,比如教学目标的知识、教学方法的知識、教学组织形式的知识、教学媒体的知识等。教师在运用这些知识的时候,关注的往往不是这些知识的原理、基础、根据,而是这些知识的结果和运用的实际教学效果。而且由于教学效果不断被经验确证,这些知识会被经常、持久地运用下去。这样的教学知识就属于教学常识。常识追求的是知识运用的效果,而不是知识形成的原理,因此,在大多数教学常识那里,知识是描述性的,也就是说,教师只知道“是什么”和“怎么样”就够了,并不需要关注知识的“为什么”。

Z老师是滨州市滨城区实验小学一位老教师,在学校享有一定的威望,在滨城区小学教育界也具有一定的知名度。下面是在听了他的《角的度量》之后,笔者和他的一段谈话:

问:您上的这节课效果非常好。

Z:谢谢你,过奖了。

问:我注意到了您在上课时预设了三个教学目标,这三个目标都完成得相当好。您设置了这样的目标,原来是基于怎样的考虑?

Z:教学目标一般教参上都规定好了,我们一般只要贯彻执行就行了。

问:这么说这节课的教学目标不是您亲自制定的。

Z:是的。多数教师都是这样。

问:也就是说您认为教学目标一般都没有重新设置的必要,是吗?

Z:可以这么说。

问:要知道教参上的教学目标一般都是参考性的,面对不同的教师,不同的学生,不同的环境,是不是应该有所变化?再说这些教学目标就一定合理吗?

Z:为什么要改变?我们能完成教参上的目标就很不错了。教参上的教学目标已经很合理了,要不怎么能上教参呢。如果咱们自己设置教学目标,肯定赶不上人家。

问:您想过为什么要设置这样的教学目标吗?

Z:至少暂时还没有。设置者都是一些专家,他们肯定有自己的考虑,而且考虑得很全面了。

问:这节课您多次让学生动手操作,亲自演示,在备课时是否都预设了这些环节?

Z:大部分是这样。当然也会有一些临时加上的。

问:为什么要设置这样的环节?当时是怎么考虑的?

Z:数学课上这样的环节非常多,几乎每一个数学老师都会这么做。也没有特别的考虑。

.....

从与Z老师的谈话可知,Z老师对教学目标的理解和学生动手操作环节的设置都非常到位和合理,但就是不能很好地回答为什么要完成这样的教学目标和为何设置这样的教学环节。因此,虽然Z老师是大家公认的优秀教师,但很多时候他的教学基本还是停留在常识水平上。

常识在教学中起着非常重要的作用,一方面它使教学认识有了可以依靠的知识基础,有了常识,教学世界对教师而言不再是模糊不清、不可捉摸的陌生存在,而是可以把握的熟悉的存在,另一方面,常识可以拿来就用,使教师的教学行为免去了很多中间环节,更加方便有效。日常的教学常识是教学理性的自明性基础,任何对教学的进一步追问,必须建立在一定的日常教学常识的基础之上,否则就会很难让人接受和认可。但我们也必须明确,依附于经验的常识,是对经验事实的描述,而不是对经验事实的反省;它只是运用概念去描述经验事实,而不去反省描述经验事实的概念;它总是零散地、外在地、含混地表述“共同经验”,而不是系统地、内在地、明确地陈述某种知识;因此,常识不具有自我批判的可能性。

经验主义的教学使教师的教学生活逐渐失去创造、反思、批判的特征,而蜕变为自在的“日常生活”。在这种日常教学生活中,没有创造性教学思维和创造性教学实践的空间,教师的教学思维呈现出重复性、简单化、线性化倾向,教学行为以重复性实践为主要特征,教师往往自发地运用教学常识、教学经验或教学习惯解决课堂教学问题。在这里,教师既无必要也无可能产生“自我意识”,更谈不上对教学常识、教学经验和教学活动进行反思和批判。这种日常化或常规化教学为教师提供熟悉感和“在家”的感觉,教师只需知道“教什么”,而不必思考“怎么做”,也不用考虑“为什么教这些内容”以及“为