

影响力学校研究书系

教学发生

李秀伟
著

ISBN 95604-1000-1
广西师范大学出版社



影响力学校研究书系

教学发生

李秀伟 著

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

· 桂林 ·



图书在版编目(CIP)数据

教学发生 / 李秀伟著. —桂林: 广西师范大学出版社, 2015.7

(影响力学校研究书系)

ISBN 978-7-5495-6490-3

I. ①教… II. ①李… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 063368 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

桂林漓江印刷厂印刷

(广西桂林市西清路 9 号 邮政编码: 541001)

开本: 720 mm × 960 mm 1/16

印张: 17.5 字数: 260 千字

2015 年 7 月第 1 版 2015 年 7 月第 1 次印刷

定价: 36.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

自序

我教初中,教小学,教高中,教大学,已二十年,做好一名教师,足矣。

为什么还要写下来?

“我希望用教育来改变这个世界,或者至少是善待。那么,我需要这些文字能赋予教育以影响世界的力量。”

为什么能这样说?

南宋大慧宗杲(卒谥“普觉禅师”)曾做过注脚——“无著云:曾见郭象注庄子,识者云:却是庄子注郭象”。如此“注教育”,每一个通宵达旦,于我便也心安了。

拙作《教育言无言》出版于2009年,《教育言无邪》出版于2010年,时间过去,再次翻检那时的记忆,其中值得关注的教育现象,值得思考的教育问题,特别是值得坚守的教育探索,需要重新定位与分析。“李秀伟工作室”“影响力学校联盟”留下的文字也已成书,共4本,分别为《课程范式》《教学发生》《教师学记》《学生乐之》,此次合并出版。

师友鼓励,亲友相守,感恩之心无法释怀。

教育是切入学生生命过程时间最长的社会活动,透过课程、教学、教师、学生来发现学校,赋予所有与生命相关事物以生命,无言亦足。

李秀伟

2015年1月1日于桂林

目 录

引论 以身观止	1
---------------	---

第一章 教学的“发生”	9
-------------------	---

将一个结论放在那里,然后老师来讲,学生听得懂就等于会了,会了也就接受了;听不懂则练,一遍练不会则反复练,直至形成机械思维。这里有学习吗?学习是指学习者因经验而引起的行为、能力和心理倾向的比较持久的变化……

引例 / 11

一、学生提高了吗? / 12

二、教师打动自己了吗? / 14

三、生命力值得信任吗? / 16

四、哪些事情是学生愿意的? / 18

五、学生思维在运动吗? / 19

六、小组合作仅仅是一种方式吗? / 21

七、实践性以何而立? / 23

八、恒久不变的“发生” / 25

第二章 沿革与智慧	29
-----------------	----

质疑传统有时意味着我们还不知道传统是从哪里开始的,传统在丈量历

史的功过得失,也在厘清当下的思想智慧,并生长未来的价值伦理。每一天都构成新的历史起点,在教学现场寻找教学,目之所及,思想的根系在实践的土壤里伸展,触到的是教学中深深蕴含的真意……

引例 / 31

一、规律可待孔子说 / 32

二、谁的“强大”与“柔弱”? / 40

三、非困而失 / 45

四、教学之大 / 53

五、因循学的需要 / 63

第三章 内省与卓越 71

好教学就是好教师,好教师就是好教学。这是倒转的逻辑还是实践的应然?其实,这是内涵深意的价值定位:好学生定位好教学,好教学定位好教师,好教师是服务主体。卓越不是一种教学范式,也不是一种教学流派,它应当是一种教学的状态,是维系课堂内外人的发展的教学价值状态……

引例 / 73

一、从容地“颠覆”权威 / 74

二、有一段“静默”的时刻 / 77

三、深谙“过程”的要义 / 81

四、以“核心素养”衡量价值 / 86

五、呵护“公共性”话语情境 / 93

六、在一个“组织内”发生 / 96

第四章 求真与致善 107

真还是善?在信仰的争论中常常陷于本与末的困扰,真与善其实可以作为一枚硬币的两个面,“虽然这枚硬币并不怎么值钱”,但是缺少了任何一个

面,它就不再是硬币。以真致善,以善鉴真,教学的过程就有了“合则两类”的判断……

引例 / 109

一、可怕的是错误吗? / 110

二、何以表演? / 116

三、“知识风险”又会怎样? / 119

四、她的算法也对吗? / 122

五、求取真意 / 125

六、寻觅人性光芒 / 129

第五章 自主与独立 137

对自由的呼唤成为人类社会的永恒命题,并不意味着人们对于自由的渴望,恰恰源于对自由的恐惧。宗教年代、精神世界、网络空间、时间隧道,在自由来临中人们的担忧往往大于喜悦。学习终究是学生自己的事情,教是为了促进更好的学,如何促进成为一个必然的话题……

引例 / 139

一、给予“自己”的回答 / 140

二、自主在哪里? / 142

三、回到学生会怎样? / 149

四、美丽从哪里来? / 157

五、这节课学什么? / 161

六、在哪里可以停留? / 164

七、给予自由关怀 / 170

第六章 互助与公正 175

学生以学习来领悟他们首次介入的这个社会组织,从这个时候开始,社

会价值就和学生的生命价值融为一体了,罗尔斯认为正义是社会制度的第一德性,正义原则是由一个公平的程序所决定,而所谓公平程序,则是这个程序并没有对任何一个人特别有利或特别不利……

引例 / 177

一、“互助”就够了吗? / 178

二、拆散“表达”的对话 / 185

三、真的在乎讨论? / 189

四、我可以特殊一点吗? / 194

五、维持“有序对话” / 197

六、求解中和之美 / 202

第七章 价值与尊重..... 209

尊重是一件尤其艰难的事情,无论是对他人,还是自己。因为尊重,教学才能够成为具有人的价值与人文规范的活动。尊重学生是一个伦理角度的主体认同,是存在于许多教师的思想和意识深处的一种基本的教学原则……

引例 / 211

一、游离的“旁观者” / 212

二、找的背后失落了什么? / 215

三、谁在乎价值? / 218

四、谁付出的努力更多? / 223

五、学生读书,我们在做什么? / 225

六、打点主体尊严 / 229

第八章 未来与辩证..... 235

大数据、云计算、后现代、信息技术,我们需要在课程领域来探究其颠覆性的影响力,然而,这也是教学面向未来的话题。根基与生长从来都是在辩

证中发展的。带给学生知识的教学不一定带给学生智慧,带给学生智慧的教学一定让学生同样拥有了知识……

引例 / 237

一、被忽略的内在逻辑 / 238

二、“问题”的问题在哪里? / 243

三、智慧在哪里? / 247

四、为谁“设计”? / 250

五、课堂谁说了算? / 253

六、现代教学归真之效 / 255

七、大数据时代教学大变革 / 261

余论 把希望收进行囊 266

“统而不死,放而不活”,与课堂教学的理想逻辑逆向而行的中国中小学课堂教学改革呈现出了长达十余年的另类发展势态。在呼吁教师教学个性化、学生学习自主性实现的过程中,我们却不得不接受中国“课改”名校“大一统改课”的空前成功与教师教学话语体系的式微。

教学在学校影响力发展中的定位是否应该重建?学生如何以价值主体的力量介入教学全过程,教师如何以能动性的教学发起者身份重建课堂?这些问题,需要沿着实践的脉络次第展开。

“尽美矣,又尽善也。”这也是教学所求。怀揣着足够的敬畏,才能教学,才能亲历与思考教学。然而,尽善尽美的教学不可求,似乎也不可遇。这是现实问题。

于是,研究便应然了。始于多年以前的寂静灯下,我夜复一夜地整理日间的教学与观察所得,许多成功的或不成功的教学实践伴我从深夜到黎明。“不是花中偏爱菊,此花开尽更无花。”元稹之爱恰如我的教学皈依。曾经,当我在教学研究的理论与实践中心飘移不定,乃至陷入“云深不知处”的长久困惑之中时,这许多个夜晚,教学鉴照我心,我心也鉴照教学,便又豁然开朗,清晰而至。

《老子·五十四章》中记:“故以身观身,以家观家,以国观国,以天下观天下。吾何以知天下然哉?以此。”所以知道天下万物的现象与特点,是通过感知、观察等得到的。走进学校现场,教育的深处是人。

一、教学之理

教学从哪里开始？我们一贯从“教学起点”寻找“起点”，前者指的是教学本身，后者则指教学的逻辑起点。我们善于从发现的问题入手来解决问题。遇到了什么教学难题，就想办法克服这个难题；产生了什么教学设想，就想办法以此为假设进行研究，教学便有了研究与改革的立足点。但是正因为如此，许多教学改革变成单纯为了教学而改革，关注的是教本身，起点在“教”的优化，终点是优化了的“教”。

道理是对的，问题却也出现了。教学改革不是为了从一种教学方式到另一种教学方式的人为变化。

我们尝试着提问：教学改革能够改变的是什么？因为教与学的统一，教学能够改变的将是学生的学习方式，即，通过改革教学使学生的学习方式发生变化。

可不可以再问：为什么要使学生的学习方式发生变化呢？因为我们期望学生的发展。

由此继续追问：改革需要思考学生的发展吗？是的。

然而，当我们把教学改革的起点、假设的立足点放在教学本身的时候，我们有没有思考学生的发展是什么。

原来，教学的第一问应该是“我们期待学生获得什么样的发展？”然后才是“学生怎样改变学习方式能够促进这种发展？”这样才有了第三问“教学怎样改革才能促成这种学习方式的改变与产生？”

由此可见，教学的逻辑起点应当定位在学生的发展需要上：思考学生、思考学习、思考教学改革。这构成了教学的理性思维。

学先于教，而人又先于学，这就是教学的理性。

即使教学回到理性的空间里，也是基于学生的需要而思考、而批判，学生

的需要决定了教学的价值取向。教学是需要智慧的,需要在教学之前寻求规律,我们相信,理性关注即对“人”的关注,人是以情感介入为前提的。“仁者爱人”,“仁”的前提是“爱”,首先关乎的也是情感。

由此,以理性来回望教学,就有了更多的情感与领悟。休谟说:“我把骄傲、谦卑、野心、虚荣、爱、恨、妒忌、怜悯、恶意、慷慨和它们的附属情感都包括在间接情感之下。而在直接情感之下,则包括了欲望、厌恶、悲伤、喜悦、希望、恐惧、绝望、安心。”^①无论是属于间接情感的“骄傲、谦卑、野心、虚荣、爱、恨、妒忌、怜悯、恶意、慷慨和它们的附属情感”,还是起于“善、恶、苦、乐”的“欲望、厌恶、悲伤、喜悦、希望、恐惧、绝望、安心”这类直接情感,都会以一种或压抑或张扬的状态被带入到教学中来,以人而发,如此而已。

《中庸》说:喜怒哀乐之未发,谓之中;发而皆中节,谓之和。中也者,天下之大本也;和也者,天下之达道也。致中和,天地位焉,万物育焉。教学在于引领学生生命成长并回归自然状态,这也是一种“致中和”的选择。由此,教学之理并未失去情。

教学不只是徘徊于知识或技能的层面,而是更多地关注了情感的层面,因为情感似乎和知识技能一样需要教学。教学要实现的是情感的顺应:“先要认定学生是一个自律的平民。把这个自律的平民,如养花草地养起来,使他得一种春风时雨的化育,渐渐儿顺自然发展起来。”^②教学就是要这样来顺应并优化生命的。教学在认知与情感的高度统一中才会走向学生。

看来,从理性上来看,只有教学的理性是不够的,理性之上是什么?《管子》之治曾警示道:“以家为乡,乡不可为也;以乡为国,国不可为也;以国为天下,天下不可为也。”至少“以家为家,以乡为乡,以国为国,以天下为天下”才可为。没有上位的本体性的关注,教学可为吗?至少以人为教,教学才可为吧?

所以,马斯洛说:“教授事实有什么用?事实用不了多久就变得过时了!

① [英]休谟:《人性论》,关文运译,关之驥校,310页,北京:商务印书馆,1980。

② 蒋梦麟:《教育究竟做什么》,载《新教育》(第一卷第一期),1919(1)。

教授技术有什么用? 技术也很快就过时啦! 甚至工科学校也由于有这样的认识而弄得面目全非……尝试去创造一种崭新的人——他能随机应变,能以变化为乐,能即席创造,能满怀信心、力量和勇气去对付他生命当中的突发事件。”^①

教学之理,其实是一种属于“人”的理性。

“人”的理性又是一种什么样的教学状态呢? 当我们还在探讨教学理论和教学技术孰轻孰重时,似乎忽视了教学中最核心的“道德感”。面对教学与改革,条件、能力只是外在诉求,而教育者的意愿、情感、道德归属才是真正的教学启动的根源。

教学要回答的是:怎样面对人? 教师需要付出的更多,更多的“以身观身”“切身体察”“求诸己身”。所以“教学相长”不是一种可能,而是一种必须。我宁愿将其理解为“教师的教学必须与教师的学习同步”,从而自善其身,修己之性,传至善之道。

教学之理,是为人理。

二、教学之道

夸美纽斯曾控诉中世纪的教学“变成了儿童恐怖的场所,变成了他们才智的屠宰场”^②。而“今之教者,呻其占毕,多其讯言,及于数进,而不顾其安”的这种“照本宣科、满堂灌、急于赶进度”的教学在两千多年前已被《学记》警示;又一个“今天”,这样的教学场景却时时重复,异化着学生的需要与发展本质,破坏着有助于学生生命发展的教学生态。

教学之道并没有完全属于人道。

① [美]马斯洛:《马斯洛人本哲学》,成明编译,227~228页,北京:九州出版社,2003。

② [捷]夸美纽斯:《大教学论》,傅任敢译,46页,北京:教育科学出版社,1999。

子曰：“志于道，据于德，依于仁，游于艺。”（《论语·述而》）这何尝不是教学的总则？所谓“志于道”，是志于“天人合一”的“人道”，“人道”乃人们社会生活的根本原则，是根基，而教学回归“人”的关注，是必然的方向；所谓“据于德”，则明确了回归“人道”的教学所应有的善意和高贵的品性，教学的依据是德，如此，教学才能有所“得”；所谓“依于仁”是指道德主体的自律，是道德理性和道德情感的自然和谐，教学能否进入“孔颜乐处”的状态则是教学内在主动性唤起的“仁至”之态；所谓“游于艺”，则不仅是“六艺”为范畴的活动，而且也是一种艺术化的伦理生活方式，亦即审美自觉境界的达成，这才是尽善、尽美之境。如此的教学，才是“从心所欲，不逾矩”的，才是师生“乐此不疲”的教学。

教学的层次，从“志于道”到“游于艺”，是基于审美境界来唤起教学之道，“游于艺”在于技术、技艺达至得心应手，进入了“游”的自由状态，这是一种超越“自律”的“审美自觉”的境界。当师生都处在一种自由状态下自觉参与教学，则教学的审美境界就达到了。那么，审美真可谓教学之境吗？孔子说：“兴于诗，立于礼，成于乐。”（《论语·泰伯》）“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”（《论语·雍也》）此处的“乐”也是一种审美之“乐”。

审美之“乐”深入灵魂便改变了教与学的性质，甚至以“乐”为本也是一种状态。学习是一种快乐，学习是为了快乐，这在理与智上是可行的吗？至少，孔子相信。

王阳明在其《训蒙大意示教读刘伯颂等》一文中，畅论审美的教学思维：“大抵童子之情，乐嬉游而惮拘检，如草木之始萌芽，舒畅之则条达，摧挠之则枯萎。今教童子，必使其趋向鼓舞，中心喜悦，则其进自不能已。譬之时雨春风，沾被卉木，莫不萌动发越，自然日长月化。若冰霜剥落，则生意萧索，日就枯槁矣。”因此，“凡诱之歌诗者，非但发其志意而已，亦所以泄其跳号呼啸于咏歌，宣其幽抑结滞于音节也；导之习礼者，非但肃其威仪而已，亦所以周旋揖让而动荡其血脉，拜起屈伸而固束其筋骸也”。

看来，只有审美的教学才是教学理性、教学道德、教学情感的和谐，才能达至一种生命的自由状态，“才是一种成全人的道德情操的教化或一种为着每个

人切己地安顿其心灵的学问。”(黄克剑)这就是教学的境界。

教育呢?罗素所理解的“哲学”是“某种介于神学与科学之间的东西”。教育何尝不是如此?一种深深的思考甚至思而不得;一种自我的体征乃至确认,无不呈现着生命之美。

教育之道,是为人道。

如此看来,学生在习得知识、形成能力,实现了初步的内化与自主建构时,教育仅仅是一个开始。对学生来说更为重要的是精神的提升,是审美性观照。

成功的教育总是要走向精神超越的审美阶段,学生的认识与情感从无序、他律走向自律而进入自由的阶段,精神的自由是消弭了技巧、不留痕迹的认知与情感相统一的整体一致性,是“移情”和“忘怀”的,师生都在摒弃了功利、摒弃了私我、摒弃了形式的境界里进行情感 and 精神的自由遨游。

然而,这就足够了吗?

李泽厚先生说:“中国传统思想中的人生最高境界的审美也具有这方面(实用理性面临着严峻的挑战)的严重缺陷。它缺乏足够的冲突、惨厉和崇高(sublime),一切都被消解在静观平宁的超越之中。”因此,他主张:“把美和审美引进科技和生产、生活和工作,不再只是静观的心灵境界,而成为推进历史的物质和现实动力,成为现代社会的自觉韵律和形式。”^①

“天人合一”的生命境界,“实用理性”的教育法则,都在教育之道。

走入一个个教育现场,切忌体察,本书就是对实际教学问题的道德分析和实践探讨所得,探究教学的情与理、体与用,试图系统地了解教学的道德基础,并从一般的原则出发,寻找一个合乎规律性与目的性的审美路径,这才是教学的路径。

多么希望“慢慢地走,细细地欣赏啊”!然而,我们怀揣着问题,怀揣着问题解决的诉求,不得不开始这段面向黑暗远方的跋涉。

本书所成,即如笛卡尔所言:

^① 李泽厚:《中国古代思想史论》,339页,北京:生活·读书·新知三联书店,2008。

我们要透彻领悟一个问题,就必须把它从任何多余的观念中抽象出来,把它归结为一个十分简单的问题,并且把它分割为尽可能最细小的部分,同时却不忽略把这些部分一一列举。

亦如班固论及司马迁的《史记》:

不虚美,不隐恶,故谓之实录。

