

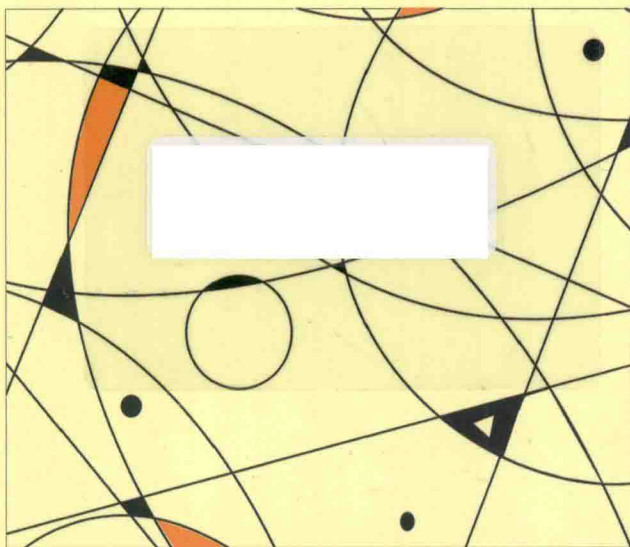
课程与教学研究论丛

QIFA DE YISHU  
JIYU RENSHILUN DE  
QIFA JIAOXUE YANJIU

# 启发的艺术

## 基于认识论的启发教学研究

◎刘华 著



南京师范大学出版社  
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

▼  
课程与教学研究论丛  
▲

# 启发的艺术

## 基于认识论的启发教学研究

◎刘华 著



南京师范大学出版社  
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

## 图书在版编目(CIP)数据

启发的艺术：基于认识论的启发教学研究 / 刘华著.  
—南京：南京师范大学出版社，2014.8

(课程与教学研究论丛)

ISBN 978-7-5651-1735-0

I. ①启… II. ①刘… III. ①启发式教学—教学研究  
—中小学 IV. ①G632.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 091186 号

- 
- |       |                                                         |
|-------|---------------------------------------------------------|
| 书 名   | 启发的艺术——基于认识论的启发教学研究                                     |
| 著 者   | 刘 华                                                     |
| 责任编辑  | 崔 兰                                                     |
| 出版发行  | 南京师范大学出版社                                               |
| 地 址   | 江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)                              |
| 电 话   | (025)83598919(总编办) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)          |
| 网 址   | <a href="http://www.njnup.com">http://www.njnup.com</a> |
| 电子信箱  | nspzbb@163.com                                          |
| 照 排   | 南京理工大学印刷照排中心                                            |
| 印 刷   | 镇江中山印务有限公司                                              |
| 开 本   | 787 毫米×960 毫米 1/16                                      |
| 印 张   | 17.5                                                    |
| 字 数   | 305 千                                                   |
| 版 次   | 2014 年 8 月第 1 版 2014 年 8 月第 1 次印刷                       |
| 书 号   | ISBN 978-7-5651-1735-0                                  |
| 定 价   | 40.00 元                                                 |
| 出 版 人 | 彭志斌                                                     |
- 

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

## 序 言

我一向认为教学论要论教学，论教学要关注教学问题。如果教学论不论教学，只是热衷于论他人如何论教学，就会离教学越来越远，结果就不是教学论，而是教学论论了；如果论教学不关注教学问题，只是热衷于概念体系、理论建构，就会冷落教学活动的真实逻辑，结果就是教学理论与教学实践两张皮，也就是人们常说的理论脱离实际了。

这本《启发的艺术——基于认识论的启发教学研究》，的确是论教学的教学论著作，而且是缘于教学的实践困惑和实践问题写成的。作为本书较早的读者，还约略记得它尚有些书生气的最初构思和初稿，也能想见，它是经历了此后执着坚忍的探索历程了，在它即将出版的时候，应作者之邀写几句话，也可以说是一份责任。

从总体上看，本书在以下几个基本问题的研究中，获得了有意义的新进展。

基于认识论的启发教学。这称得上是个传统命题，但作者寻到了“启发”在东西方文化源头中的原型，提炼出它“助人求知”的独特意蕴，还以现代教学论、现代教学论研究的新路径，对启发的基本问题作了应答。本书所论的启发教学，不再是一种与注入、灌输相对应的教学模式或方法，启发也不再是“式”，而是“理想的教学形态”。作者认为，教学从根本上说应该就是启发的，启发是好教学的应然状态、理想状态，好教学不应该还是其他的什么“式”。唯此，我们才可能接续孔子“不愤不启，不悱不发”的传统，以“启发是一种艺术”也是一种艺术创造，来创造有中国气派的启发教学。本书基于

认识论研究启发教学,从方法论的角度看,是超越了那种把教学认识弄得与心理学的认识、情感、意向含混不清的平庸,清楚地表达了其哲学指导论的学术秉持。

教师指导下的学生学习。这是人们普遍关注的问题,但作者把它作为“教学原点”来探索,赋予它“回到原点”的意义,和“活泼泼的、对外部世界充满疑惑”的独特品质。关注学生,既是本书一以贯之的旨趣,也是它的许多深刻见解得以创生的基础。作者认为,回到教学原点,意味着超越心理学对学生学习过程的预设和限定、超越教学论开出的“教学法”处方、超越传授知识的硬性教学任务,开放地关注学生如何看待、理解、体验、应对所面临的事物或事件。作者把回到原点的认识状态,解释为一种人类最本源的存在状态,而如阅读、记忆、练习等,则是以这种本性存在状态为基础派生的非本源状态。作者还认为,每个敏感、有创造力的教师,都会自觉不自觉地回归到这个原点,在这个原点上提出、思考和解决问题,如“如何设置问题情境让学生发现知识、创造性地解决问题”,就是这样的问题。

每个学生都是一个独特的精神世界,这让存在的事实变得扑朔迷离,也让回到原点的教学复杂起来,有意义的追寻由此而百倍艰难。为此,作者尝试着从变化中寻找常态,认为这个变化中的常态,就是人们认识活动过程的一般心理规律,也是启发教学的心理基础。作者认为,人们总要自觉不自觉地趋向真、善、美的认识或体验,人们认识外部世界,总要试图获得对事物或事件的“正确”认识、“正当”意见、“美好或震撼”的感受,这就是变化中的常态。本书“科学认识的心理过程”“道德认识的心理过程”“审美认识的心理机制”三个章节就这样创生了,它们一一对应地引领着科学、道德、审美的启发教学。显然,如此对变化中的常态的探索,负载了作者的良苦用心,它是要提供给教师三条认识基准线,借以帮助教师理解、应对学生丰富、复杂的认识过程。基准线是一种常态,不管学生以什

么笔、在什么背景下画的线都可以被辨认,而画线过程中的凝滞、偏离也都可以得到诊断和纠正。

促进学生学习的教师指导。这是教学论普适的命题,但作者以触及教师的观念世界,也就是理解学生学习过程(实质是认识过程)的观念世界来解释它,赋予它新的意义。作者认为,只有基于对学生个性化、创造性的认识过程的深刻而敏感的洞识,教师才可能真正自主明智地教学,才可能采取独特而有创造性的教学行动。这正是人们耳熟能详却未必深知的启发教学,它是最能激发学生潜能的教学,也是对教师最具挑战性的教学。作者认为,启发教学之于学生,是学生被激发而自主求知的教学,而且是只有在学生达到愤与悱的心理激活状态时才能得到帮助的教学,其潜能当然会得到最大限度的挖掘。而启发教学之于教师,是要求他透过学生行为“看”思维、“看”情感体验、能预见,这需要教师具有极高的理解力和预见力;教师要“构成”学生的认识过程,以有限的教学材料和有效指导把学生的认识过程引向全新的道路,达到全新的境界,更需要极高的创造力和教学机智。

显然,有意义的启发教学,不只是需要教师具有教学哲学、教学心理学的深厚根底,更要他在教学实践中不断地自我磨炼、反思和提升。而这本缘于教学实践困惑、实践问题的研究启发教学的书,正可以帮助教师充实教学哲学、教学心理学理论素养,而书中的启发策略和精彩案例,则可以为教师的启发教学实践提供有益的启示,其独特的运思、精辟的案例析,或可以让实践探索中的教师悟出些“运用之妙存乎一心”的奥妙。

值得赘述的,还有本书执着坚忍的探索历程。当作者还是一名高中教师的时候,她亲历着外在性学习的被动和教学实践的无助,就尝试过营造内在性学习的教学改造。努力后数不清的挫败和一样的无济于事,没有让她蛰伏于困境,反而激励了她继续追寻的愿望,在攻读硕士、博士学位的日子

里,在古今中外学术智慧的滋养中,她既开始执着于启发教学的理论与实践探索,收获着理论欣慰,也收获着未尽如人意的实践困惑。在获博士学位后的近三年求索中,作者依然执着于启发教学研究,也继续回答着那些未尽如人意的的问题……

应邀写下这些零散的文字,勉以为序。

杨启亮

于南京师范大学随园

# 目 录

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| 序 言(杨启亮).....               | 1   |
| 引 论.....                    | 1   |
| 第一章 从启发的原型到启发的基本意蕴.....     | 5   |
| 第一节 中西文化源头中的启发原型.....       | 5   |
| 第二节 启发的基本意蕴:助人求知.....       | 10  |
| 第二章 “启发”研究的基本问题及其新路径 .....  | 14  |
| 第一节 现代教学论对“启发”基本问题的回答 ..... | 14  |
| 第二节 深化“启发”研究的新路径 .....      | 21  |
| 第三章 科学认识的心理过程 .....         | 28  |
| 第一节 科学探究的心理过程 .....         | 28  |
| 第二节 科学理解的心理过程 .....         | 41  |
| 第四章 科学教学:灌输 VS 启发 .....     | 49  |
| 第一节 灌输的科学教学面面观 .....        | 49  |
| 第二节 科学教学的启发艺术 .....         | 64  |
| 第五章 道德认识的心理过程.....          | 102 |
| 第一节 关于道德认识的理论解释.....        | 104 |
| 第二节 实践视域中道德认识的心理过程.....     | 116 |
| 第六章 道德教学:灌输 VS 启发 .....     | 133 |
| 第一节 灌输的道德教学面面观.....         | 133 |



|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| 第二节    道德教学的启发艺术·····             | 149        |
| <b>第七章    审美活动的心理机制·····</b>      | <b>175</b> |
| 第一节    美学理论中的美及审美·····            | 175        |
| 第二节    综合视野下审美的心理机制·····          | 192        |
| <b>第八章    审美教学:空悬 VS 启发 ·····</b> | <b>204</b> |
| 第一节    空悬的审美教学面面观·····            | 204        |
| 第二节    审美教学的启发艺术·····             | 224        |
| <b>第九章    启发的纲领及创造性展开·····</b>    | <b>249</b> |
| 第一节    启发的纲领·····                 | 249        |
| 第二节    启发的创造性展开·····              | 252        |
| <b>参考文献·····</b>                  | <b>264</b> |
| <b>后    记·····</b>                | <b>270</b> |

# 引 论

## 一、教学论意义上的启发

我们在不同语境中、不同意义上使用“启发”这个词。在日常生活中,当某个人不经意的一句话突然触动了“我”,为“我”解决久思不得其解的问题带来某种启示的时候,“我”会兴奋地感谢对方:“你的话启发了我!”而对方可能还莫名其妙。显然,这里的“启发”仅仅就其客观效果而言,而不涉及行为发出者的主观意愿和努力情况。再比如,在社交场合,出于礼貌我们不便明说、直说某件事时,就会旁敲侧击地启发、暗示对方。这里的“启发”虽然是主观故意的,并要帮助对方自己想到某件先前没有意识到的事情,但并不是要借此促进对方素质发展、能力提高,而仅仅是基于社交礼仪的考虑。

在教学论的意义上,启发的含义则不尽相同。首先,它是教师目的明确、主动自觉的实践行为,是教师巧妙点拨、精心引导的主观有意行为与学生主动思考、豁然开朗的客观效果的统一;其次,教师对学生主动思考、自主探求效果的追求,不是为了表面上的活跃课堂气氛,尊重学生的主体地位,而是为了让学生素质在根本上得到发展——即让学生在主动思考、自主探求的过程中锻炼能力、增强兴趣。换句话说,启发的根本目的是将知识获得与能力提高、素质发展统一起来,是教师有意识地“引着”“扶着”学生自己探索未知、解决问题、获取或者创造知识。本书就是在这一教学论意义上讨论研究“启发”这一概念的。当然,在我国的教学论语境中,学者们往往用的是“启发式教学”这个概念。通过辨析,我们不难发现两者的意指大致相同。如靳乃铮(1984:22)的定义,“启发式教学就是根据教学过程中学生认识活动的客观规律,采用启发诱导的办法来传授知识,训练思维能力。使学生能生动活泼地主动地学习,以达到融会贯通地掌握科学知识,又发展智力、才能,以及其他良好品质”,即含有前面笔者谈到的几个基本特征。但笔者更愿意使用“启发”或者“启发教学”,而不是“启发式教学”。这是因为:其一,这样可以更好地接续孔子“不愤不启,不悱不发”的传统;其二,笔者认

为,教学从根本上说就应该是“启发的”,而不应该是其他的“……式教学”,启发是教学的应然状态、理想形态(换句话说,启发教学就是好的教学,非启发教学——我们通常所说的灌输式教学,就不是好的教学),而不仅仅是其中的一种模式或者方法。

## 二、启发是理想的教学形态

启发是理想的教学形态,这是因为师生双方的主动性和创造性都能得到充分发挥。第一,在启发教学中,教师是主动的:教师要为学生的学习负责,要精心组织材料、选择方法以激发、引导学生的学习;而教师的主动并不抑制学生的主动性,相反,它要调动、培养学生学习的主动性,使学生主动积极地思考,尽量凭借自身的力量获取知识、解决问题。从这一意义上说,启发实质上在教师主动性与学生主动性之间达成了一种平衡。因而,就教学是教与学的双边活动这一本质要求而言,启发确实是教学的应然形态。第二,在启发教学中,教师更是创造性的:教师不是知识的搬运工,要理解、预测特定学生学习特定内容的个性化心理过程,要针对这一过程创造性地给予有效刺激和辅助,这里,没有现成的、固定的路可走。当学生不再被动地接受现成结论,而是以主动积极地解决问题的方式学习时,学生就为自己打开了创造的无限可能。学生可能基于自身经验建构知识独特的个人意义,可能自主地发现一条解决问题的路径,甚至可能得出一种与众不同的见解或结论。创造性是人的自由本质的最高体现;从教学以人为本、以育人为终极目的的角度来看,发挥师生创造性的启发教学自然是教学的理想形态。有人由于“启发”来源于古代的教育传统,就误以为它仅仅是一种巧妙地传授知识的方法,误以为它“美则美矣”,却已经远远跟不上现代教学发展的潮流,远远不及各种现代的教学模式、方式。而实际上,启发的教学思想、教学形态与现代先进的教育教学理念是内在一致的。它能够最大限度地调动师生双方的主动性和创造性,因而在拥有古老源头、漫长历史的同时,也拥有着在现在以及未来持续存在并发展的强大生命力。

启发是理想的教学形态,还因为它实现了知识获得与能力发展的统一。教学的一个基本矛盾是知识获得与能力发展的对立。即当教师着眼于教授知识时,学生很可能扎实、系统地掌握了知识,但其能力,包括运用知识解决问题的能力却没有得到切实提高。相反,如果以能力培养为本位,学生往往又不能获得扎实、系统的科学文化知识。教育史上贯穿的诸如实质教育与形式教育、赫尔巴特的“三中心”教学与杜威经验主义课程、行为主义教学与

建构主义教学的冲突与对立,都可以看作这一矛盾的具体表现。而启发却可以在很大程度上化解这一教学的基本矛盾。这是因为,在启发教学中,教师引导学生围绕特定知识领域探究问题、解决问题,并且在其间给予适当**扶助**;这样,学生就可以主要依靠自身的力量来获得(或理解或发现或创生)结果性知识,同时获得问题探究、解决过程中的程序性、策略性、体验性知识。由于有教师的精心设计和引导,学生探究、解决的问题可以导向各种类型知识的获得,这就避免了重能力轻知识的片面性。而学生是在**努力**探究、解决问题的过程中获得各种类型知识的,其间,学生探究、解决问题的能力必然能够得到锻炼和提高,这又避免了重知识轻能力的片面性。

### 三、启发是一种艺术

对教师而言,启发学生,不啻于从事一种艺术创造。教师不是执行固定的程序,如提问—理答,或者抛出讨论主题—组织讨论—进行总结;也不仅仅是运用特定的方法或者技术,如提问的技术、暗示的方法或者合作学习的技术,等等。我们知道,没有支撑这些具体、表面的操作行为的深刻的教学理解和丰富的教学想象,就不可能有真正的启发教学——那种牵着学生走、不给学生自由思考空间的“满堂问”,那种闹哄哄、没有任何实质进展的小组讨论,都是没有灌注启发精髓所导致的。

启发要求教师深刻地理解、创造性地想象学生与问题情境相互作用的各种隐蔽或可能的心理过程及结果,进而创造性地予以引导、指导,以促使学生探索求知的心理过程顺利有效地进行。这期间,教师不是停留于学生表面的行为表现,而是构想其背后具体的、丰富的思维、体验活动。这些思维、体验活动当然是有一定规律性的,但绝不是直接推演特定心理规律就可以获知的,而是需要教师共情式的理解和或然性的想象。这期间,教师还要依据自己的构想,创造性地采取干预措施——提什么问题,怎么提问题;讲什么内容,讲到什么程度,以什么方式讲;在什么时间点提问或者讲解;是让学生独立思考、动手操作,还是组织小组讨论,等等。对这些问题,永远没有现成的标准答案,而只能是教师凭借自身的经验、直觉,尝试性、创造性地给出具体的回答。可以这样说,在启发教学中,教师是以**创造**的而不是操作的方式,**创造**着学生个体及群体的具体、丰富、动态的思维和体验之流。

启发是一种艺术创造,却不意味着它无迹可寻,完全依靠教师的天赋或灵感。实际上,文学、绘画、音乐这些一般意义上的艺术创造活动虽然不能由艺术创造规律直接推导出来,却是合乎这些规律的,因而是基于必然的自

由创造；与此相同，启发教学虽然不能由学生自主探索的一般心理规律直接推演出来，但却必然合乎这些规律——教师对每一具体的探索过程的构想以及积极影响必然合乎上述一般性的心理规律。这就如同一位雕刻玉石的大师，依着玉石天然的大概的形貌特征——如像一棵树或像一匹马，精雕细刻，具体造型，加工而成枝繁叶茂的一棵树或者纤毫毕现的一匹马。其中，玉石天然的大概的形貌特征就相当于一般性的心理规律，雕刻大师依据它展开创造性想象和加工，就相当于教师依据一般性的探索的心理规律创造性地开展启发教学。因此，本书一方面想要揭示学生自主探索的一般心理规律，从而为教师开展启发教学提供一个基本依据或大致框架；另一方面又以案例的方式呈现并解释教师如何创造性地将之展开、使之实现，从而为每位教师在具体教学情境中实践启发创造提供某种启发。

# 第一章 从启发的原型到启发的基本意蕴

“启发”，《辞海》解释为“开导其心，使之领悟”。显然，此定义说的是启发在效果上“使人领悟”，而并没有对启发本身如何进行做出令人满意的描述或阐述。与之不同，《现代汉语词典》（第6版）（2013：1022）“启发”词条力图具体说明启发这一行为并阐释其背后的心理机制：“阐明事例，引起对方联想而有所领悟。”其中，“阐明事例”说的是如何启发，“引起对方联想而有所领悟”说的是启发的效果（包括之所以产生该效果的心理机制）。然而，这样的界定过于偏狭。启发可以是阐明事例，也可以是阐述义理、点拨思路、指导方法……启发会引起对方联想而有所领悟，也可以是直接切中对方思维的疑难处、纠结处而使之豁然开朗。词典解释的分歧和不足，说明我们远未能把握启发确切而丰富的内涵，而为了实现这一目的，从中西方文化的源头中探寻、再现、解释启发的原型应该是一条可行的路径。

## 第一节 中西文化源头中的启发原型

### 一、孔子与启发

在中国，“启”“发”作为教学论的重要范畴，是由孔子最先在自身教学实践经验的基础上提出来的。他说：“不愤不启，不悱不发。举一隅不以三隅反，则不复也。”（《论语·述而》）按朱熹的解释：“愤者，心求通而未得之意；悱者，口欲言而未能之貌。启，谓开其意；发，谓达其辞。”（《四书章句集注》）这就是说，教师在教学中要善于察言观色，并由之洞察学生学习的心理状态；当学生处于欲知而又不知的“愤”的状态时，当学生处于想说又说说不出的“悱”的状态时，教师略加点拨指引，学生就可以意开辞达，豁然开朗，收到举一反三、触类旁通的良好效果。

在孔子的描述中，启发必须以学生学而有疑为前提条件：学生先自己学

习、自己探索和思考,遇到疑难后,教师予以点拨、指导,使之顺利突破思维障碍和语言表达障碍。《论语》中记载的孔子及其门人的对话,大多采用“学生问—教师答”的结构,正是这种“先学后教”“先有疑后启发”教学思想的具体体现。

在孔子的描述中,启发还具有因学定教的意味。除了准确把握学生的“愤”“悱”状态顺势而为以外,启发之所以能够使学生意开辞达,还在于教师针对学生的个性特征、学习水平而做出相应的指导和点拨。在《论语》记录的对话中,同样的问题,由不同的学生提出来,孔子的回答一定是不同的。问仁、问礼、问孝、问政,等等,无不如此。这里的原因是什么呢?在“闻斯行诸”的例子中,孔子曾经给过解释。子路问:“闻斯行诸?”孔子答以“有父兄在,如之何其闻斯行之”。冉有问:“闻斯行诸?”孔子则答以“闻斯行之”。公西华不解,问为什么“问同而答异”,孔子答道:“求(冉有)也退,故进之;由(子路)也兼人,故退之。”(《论语·先进》)显然,孔子是自觉地根据学生的个性特点进行相应的指导和教育——这是依学定教原则的具体表现之一。此外,孔子往往针对学生所处的不同的学习阶段进行相应指导。他的学生子贡询问他:《诗经》中的“如切如磋,如琢如磨”,就是指君子的自我修养就像对骨、象牙、玉石的加工一样,要不断切、磋、琢、磨吧?孔子不仅肯定了子贡的理解,而且认为他“告诸往而知来者”,因而可以开始和他讨论《诗经》了。这就是说,孔子因学生的学习水平而决定他的教学内容——这是依学定教原则的另一个具体表现。

在孔子的描述中,启发是点到即止,以留给学生足够的举一反三的空间。“举一隅不以三隅反,则不复也”,这是对学生的要求,其实也是对“启发”的质的规定,即启发不是面面俱到,不是把问题的答案原原本本地和盘托出,而是要留有余地,为学生进一步思考、发挥留下空间。在《论语》记载的对话中,孔子往往不是滔滔不绝、不厌其详地回答学生的问題,而只是予以精要、简约的点拨。比如,孟懿子向孔子问孝,孔子只以“无违”二字应对之;直到给他驾车的樊迟追问“无违”是什么意思,孔子才予以具体解释:“生,事之以礼;死,葬之以礼,祭之以礼。”(即父母活着,按规定的礼节侍奉他们;父母去世了,按礼节埋葬他们、祭祀他们——“无违”实质上是指不要违背相应的礼节。)从根本上说,点到即止是对学生作为独立的学习和思考主体的尊重,其结果必然是学生学习主动性的增强和思考能力的提高。《论语·子罕》上有一段颜渊对其师的评价:“仰之弥高,钻之弥坚,瞻之在前,忽焉在后。夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能,既竭吾才。”这

里说出了孔子教学的独特魅力——循循善诱,使得学生竭力钻研、“欲罢不能”。“启发就是引导学生更好地求知”,孔子以自身的教学实践很好地诠释了启发的这一深刻意蕴。

当然,在孔子对启发教学近乎完善的设计中,似乎还有一个漏洞。那就是:作为启发前提的学生积极的求知态度以及求知中的疑难,何以产生?现在的教师往往苦恼的是,学生缺少积极的求知态度,也缺少真正意义上求知中的疑难(通常情况是,学习知识时学生提不出问题,运用知识解题时困难重重)。可见,学生积极的求知态度以及求知中的疑难并不是无条件的、自然产生的。考察孔子的教学思想,尽管培养学生积极的求知态度、引导学生质疑问难并没有被纳入教师启发的范围,但这并不是说孔子没有考虑或涉及相关问题。第一,孔子特别重视好学精神。他高度赞赏颜回的好学,伤感其早逝,并感慨“今也则亡,未闻好学者也”(《论语·雍也》)。他把好学视为自己人格中最重要的优点之一,并颇为自得地说:“十室之邑,必有忠信如丘者焉,不如丘之好学。”(《论语·公冶长》)第二,孔子倾向于因“有志于道”而好学,反对单纯为做官而学习。颜回不仅是好学的典范,也是安贫乐道的典范。同样,孔子本人的好学也源于他对“道”的热切追求。他说自己“朝闻道,夕死可矣”(《论语·里仁》),其对“道”的热望可见一斑。在孔子看来,君子的生活应该是“志于道,据于德,依于仁,游于艺”(《论语·述而》)——向往真理,涵养仁德,同时优游于六艺的学习。“志于道”“据于德”“依于仁”“游于艺”这四者是不可分割的:六艺的学习从根本上说是为了获得真理、涵养仁德;而获得真理、涵养仁德又以学习六艺为途径。用今天的语言来说,孔子把“有志于道”视作推动一个人学习的强大的内在动力;有了这样的动力,人们就会自觉地“学而不厌”,进而遇到困惑而求教于师。第三,孔子所谓的“有志于道”中的“道”,是事关日用人伦的人道,是修己安人、为人处世的根本规律或原则。学习与日常生活、政治生活密切联系,自然是引人入胜的事情了。孔子给儿子伯鱼的教诲无非两句。一是“不学诗,无以言”,一是“不学礼,无以立”(《论语·季氏》)。学习涉及一个人能否安身立命,好学、乐学便是顺理成章的事。

## 二、《学记》中的启发教学思想

《学记》作为我国,也是世界上最古老的一部专门论述教育教学问题的著作,对教育功能、课程设置、教育教学的原则方法等都有相当精彩的论述。其中,有关教学的论述有不少体现了启发教学的思想。



《学记》指出：君子教学的目的在于使人明白、使人有所领悟（“君子之教，喻也”）。这是对当时盛行的只知大量灌输知识，令学生不明所以的教学实践的反拨。“今之教者，呻其占毕，多其讯言，及于数进而不顾其安，使人不由其诚，教人不尽其材。其施之也悖，其求之也佛。”意思是当时的教师只知诵读课文，大量灌输，一味赶进度，而不照顾学生的接受能力，结果不能使他们尽心竭力去求学，不能发挥各人的才能。这种教学违背了教学规律，也不可能达到预期的目的——使学生取得真正进步。从这些批判的言语中，我们还可以发现，《学记》的作者已经明确意识到在教学中让学生自奋其力获取知识的重要性，即“由其诚”，“尽其材”。这是非常难能可贵的。

为了使學生有所领悟，并在其间充分发挥自身主动性，教学应当做到：“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达。”即为学生指点思维的路径、方向、方法，而不是始终控制学生的思维，让学生跟着自己转；鼓励学生，使之保持学习的积极性，而不是过分要求，抑制其学习的积极性；解除学生思维中的障碍，打开其思路（帮助他们独立思考、寻找问题的答案），而不是把问题的答案直接告诉他们。只有这样，才能做到“和易以思”，即师生关系和谐融洽，学生感到学习轻松容易，并且能够进行深入思考，也才是所谓的“善喻”。从这些关于“善喻”的描述来看，《学记》的论者非常强调激励学生自主学习，非常强调教师的教授指导要留给学生足够的自主探索的空间。应该说，这与孔子倡导的教者“举一隅”而要求学生“以三隅反”的启发思想是内在一致的。

将以上的正面论述和反面批判联系起来，我们可以发现，《学记》的论者一方面继承了孔子“协助学生自主求知”这一启发教学的核心精神，另一方面又不局限于孔子以学生“愤”“悱”为前提的被动的启发方式。《学记》既指出教师有鼓励学生积极学习的责任，又不给教师的“道”“开”附加什么前提条件——所谓的“道”“开”完全可以学生尚未遇到疑难时的教学行为，它们只是在方式和结果上与“牵”“达”相区别，而与学生有没有陷入困惑无关。此外，《学记》甚至直接指出，对于没有能力自己发现问题提出疑问的学生，教师可以直接讲解给他听（“力不能问，然后语之”）。《学记》还非常重视教师的提问，探讨提问的技巧——“善问者如攻坚木，先其易者，后其节目，及其久也，相说以解”，即善于提问，要像砍削坚硬的木头，先从容易砍的部位下手，然后着手于较难的结节部位，等到时间一长，木头自然脱落而被砍开。这里，教师的直接讲解、向学生提问，都充分体现了教学行为的主动性。因此，可以这样说，强调教师教的主动性，并努力将教师教的主动性和学生学的主动性辩证地统一起来，是《学记》论者的自觉追求，也是对孔子启发思想