

教学智慧内涵界说

赵建军

内容摘要 本文针对现代教育发展的实际,提出关于教学主体实践的观点。认为现代教育推进的关键,是发掘教师主体的潜在力量和智慧能动性。文中对教学智慧的内涵和涉及教育科学与教学观念改革的一些问题作了探索。

关键词 教学智慧 教学实践 能动性 创造性

现代人对于“教”、“学”以及“教学”这三者在本质上的内在关联性、统一性的看法已经开始产生怀疑。有关教学过程何为主导或何为主体的争议,伴随着这种疑问在近年来的教坛上成为悬置未决的问题。其实,现代人的这种疑问不过是教学主体意识在现代科学、文化背景下的一种再度觉醒。在人类最初叩开教育职业之门时,就产生了通过教学主体的能动意识推进教学效果的智慧与经验。古希腊的苏格拉底巧妙地在“自论其无知”的幌子下,把深奥的道理用“层层设问”的方式诱使学生自己去解答。柏拉图则明确地指出,仅仅把关于真实存在的理性处理讲说出来,却不能把自己的意见、信念、想象对生成变化的处理也给予说明的人,是没有智慧的人^[1]。在中国古代,伟大的教育家孔子充分体悟到教师“循循善诱”、“举一反三”、“诲人不倦”的重要,特别地把对“教”的运作要求独立标示出来,从而也把教学主体的神圣、庄重、人格素养与职业的满足也标举了出来。这些先哲们都是成功的教育家,他们都没有简单地把“教”与“学”混同起来,而是十分积极地看重教学主体——教师对学生的控制力与影响力。这便是人类早期教育实践所绽现的教学智慧萌芽,在一定程度上具有“以教为学”的单面性和局限性,但由于它是对教育园圃教学能动实践最早的自觉浇灌,因而具有非常重要的启迪意义。

现代人教学智慧的再度觉醒,是对传统教学观念强调的知识、技能的传授而遮蔽了主体能动性发挥的反动。教育发展史表明,伴随着自然科学的发展,教师曾在漫长的历史时代成为机械论、物理化学事实的解释人和讲述者,近代生物学、历史学的新发现,也未能从根本上扭转教师主体对教学内容体系的依赖。在传统的教育方法的惯性规范下,教师的职能被动地与他所面对的知识对象、接受对象联系在一起。当一位数学老师在黑板上推演一条复杂的定理时,他的职业角色显示为对这一数学公式推演的复现,而其他学科也概莫例外地重视既成公理、概念、事实的传输。轮到学生完成作业时,便是必须没完没了地记忆各种知识的细节,或重复地演习大量的习题作业。传统教育对教学内容的重视,使得一切外围的兴趣——关于知识效用性的鉴别、思考以及学生思维能力的自如发挥等——都成为与教学无直接关联的事项。可以说,教师的职业技巧只

是表面而有限地体现在口语表达、表情运用等方面,而缺乏对操作的自审、设计与权度。人们愈来愈发现,当各学科的知识累积像上升的塔尖一样越耸越高时,单纯的知识灌输日益显示出窘迫与无奈来。一方面,繁复的知识讲述,不能在有限的学时内将最新的成果、信息融汇进来;另一方面,知识对象化的学生群体,也因知识“装备”的陈旧或缺乏适用,在走出校门之际仅仅意味着具备某专业潜在智能,还需要通过相当时间的实习、锻炼才能派上用场,成为有作为的人。因此,传统教学的弊端不能不引起人们的普遍反思。其最基本的问题是:教师应当教什么?教师应当怎样教?换句话说,即教学事业的起点从哪里开始?对此,教学智慧理论根据现代科学和人文教育发展的趋势,提出应当以发掘教师主体的能动性来带动其他的观点。只有当人们充分认识到教师主体的积极意义的时候,现代教育才能走出困窘而无序的教学现状,与教师的能动实践构成一个动态而有生机的统一体。因此,对教学智慧的理论研究及其实践成为目前教育理论研究的当务之急。

那么,什么是教学智慧?教学智慧具有哪些内在的规定性呢?所谓教学智慧,指的是作为教学主体的教师对教学所作的观念运筹、经验调度、操作设计等的种种努力及其体现于教学实践各环节的主体能动性。因此,教学智慧属于以教学为本体的主体实践范畴。所以,有关教学涉及的知识对象、教学设施、学生、教学制度等都属于教学智慧的媒介因素,这些媒介因素只有纳入教学智慧的操作流程才能发挥其必要的作用。黑格尔说:“活的实体,只有当他是建立自身的运动时,它这个存在才真正是主体。”^[2]教师的主体能动性在实现教学智慧体系的构建中,主体的智能运筹、感性激发、经验呈现,都将成为教学自身运动转化的中介和环节。例如,语文教师是在不断对其课型的设计以及课堂教学的自为创造等环节中,完成其教学智慧而自我形成的,一旦形成了充分的主体实践个性,便意味着教学智慧确立了科学意义上的动态机制。至此,我们可以对教学智慧的动态机制的一些质的规定性分别做出陈说。

一 教学主体的能动性

教学智慧首先体现于对教学开端的运筹能动性上。所谓运筹,就是策略的谋划、方案的设计等。现代科学日益重视运筹观念在学科运转过程中的体现。只有主体的自我运筹,才可避免盲目性和随意性。德国弗赖堡学派著名科学家、理论家李凯尔特指出,科学实质上是对现实活动的判断,这种判断尤其“需要一种‘先天的判断’或预先判断”,正是在判断中,主体表现出一个选择原则,“根据这个原则,科学就能象人们所说的那样把所与材料中的本质成分和非本质成分区别开来。相对于现实的内容来说,这个原则具有形式的性质……知识在对本质成分的总和(Inbegriff)中,而不是在对现实内容的反映中,我们才有形式方面的认识”^[3]。李凯尔特的这段话用于分析教学科学,具有十分重要的指导意义。首先,教学智慧是相对于知识传输的“现实内容”而言的“形式”概念,它具有独立自主性;其次,教学的智慧形式是对教师主体智慧本质成分的一种概括,它与关于教学的其他本质成分(教学规律、教学方法、教学关系等)一起构成教学“本质成分的总和”。而体现于开端阶段的教学智慧,则是主体从活动过程的“预设”和“选择”上,来充分发挥自身潜能、才情和创造精神的一种自主自觉的“形式”。捷克著名教育理论家扬·阿姆斯·夸美纽斯

针对经院式教学对时间的大量浪费和不能使人对生活时间有所准备的弊端,用一个生动的比喻,说明了教学主体在进入特定教学时空时通过寻找“独特原则”、“独特的衡制”所能产生的积极效应。他说:

蜡烛越多,光线越亮。只需要找到一种方法,来使所有的蜡烛融成一支大蜡烛,也就是要把这些各种各样的甚至可以说是难以计数的发现、认识、想象连接成一个具有统一的、连贯的、永久的和不变的形式、发现和想象。^[4]

夸美纽斯惊喜地发现了教学智慧最佳运筹所带来的奇特效应。他强调说:“我们应该寻找智慧,因为智慧创造了万物,智慧教授一切。”而预先的智慧选择,在他看来,就好像建筑师对于建造殿堂的材料进行收集,并进而提供整个殿堂的建造计划一样,是关系到教学殿堂能否建造得完美、成功的关键所在。由此可见,教学主体运筹的能动性实质上体现为教学观念、模式、方法上的明确自觉。在趋向于形成有针对性的运筹方案时,教师的既有观念——构成“预先结构”的观念框架——是进一步选择、判断的前提,而教学内容、教学对象则是在被接纳进主体观念框架之后,才接受着主体智慧对它的能动处理。一般来说,教师主体所拟定的每一种运筹方案、模式都是具体的。但另一方面,由于这种运筹毕竟属于开端性策略,难免有诸多教学因素尚难考虑到,故往往偏重于方法论探索。方法反映着观念。越是现代化的教学越具有科学而严密的智慧方法选择和艺术的、审美的方法选择。在这个问题上,古代的教学运筹则停留在混沌性的主体意念或单一性的理性意图上,经院教学、传统教学尤其注重单一目的的强化并使之固着在知识的灌输上。纵观整个人类教育史,只有极少数充满智慧的教育家以鲜明的教学智慧个性超越了这一平面限制。如苏格拉底、孔子、狄尔泰、斯普朗格、赞柯夫、马卡连柯、苏霍姆林斯基、马斯洛、鲁迅、陶行知……他们从科学的、文化的、教育艺术的视野出发,将运筹的目标、方法投射到对人身心素质、能力和人格全面解放的高度。在这样一些教育家的理论和实践的推动下,现代教学加强了对教师主体运筹独创能力的要求。即使在幼儿教育、中小学教学中,人们据以衡量教师水准的尺度也在很大程度上看他能否以独到的教学运筹方案展示全面、深厚的理论素养和实践能力。魏书生的语文教学之所以打破了固有的讲读、分段、总结中心思想和艺术特点的格局,正在于能从中学语文教学的总体目标出发,以促发学生的思维、兴趣和探索能力为突破点,将教学运作引到了常规的却能产生奇迹效应的空间。斯霞的“母爱”教育,则是以情感因素为契机,在教师主体运筹的感染力下完成人格、生活价值、知识价值观等方面的综合教育。总之,教学主体运筹的能动性,乃是一种根源于主体对本质深层认识、体悟的落实于教学开端阶段的举措。俗话说,良好的开端等于成功的一半。虽然这种开端阶段的教学运筹有可能还需要在教学运行中不断加以丰富和完善,但若没有这种基础性的开端,运行过程的任何新发现、新修改都会变得混乱而无序。正是在这种意义上,我们把教学运筹视为教学智慧之首要而关键的构成环节。

二、教学主体实践的能动性

实践是一个外延甚广的概念。教学主体的实践能动性,特指教师在教学的现时过程中所表现出的主体智慧。当教师将教学运筹付诸教学行为时,就意味着教学主体不仅在观念、模式的择

取策略上表现着能动的智慧,而且在教学的操作与经验构成方面表现着能动的智慧。

切实保证教师在教学运行过程中的主体地位,是教学智慧能动性得以现实发挥的根本。20世纪以来,教育观念最大的变革是不再单纯把教学视为认知的传授行为,而是把它看作教师主体调动一切因素(自身身体的、心理的因素,媒介性的、对象性因素等)能动实践的过程。但是,在如何理解教学实践过程的性质时,人们往往难以摆脱传统教学观念的困扰。如1988年由教育科学出版社出版的、钟启泉编译的《现代教学智慧论》一书,这样解释“教学过程的动力”:

教学就是这样在教师的教、学生的学与教材这三者的复杂相互作用中展开的统一过程。构成教学的运动与展开的动力乃是教学过程固有的内部矛盾……教学过程是由极其多样的矛盾构成的。^[5]

这段话隐含着这样的意思:教学至少包括两种主体,即教的主体——教师、学的主体——学生,教材是连接二者的桥梁。教与学是既对立又联系的两个侧面,二者的结合完全依赖于教学中不同侧面(包括教材)构成矛盾和解决矛盾的方式,并不存在明显的主导方面。这种观念把教学实践理解为未来时态对矛盾的解决,严重忽视了教师的能动运筹以及在教学运作中随机调度、经验激发、积极创造的主体智慧作用,其视野之狭窄,内含之缺乏有效的指导性是显而易见的。然而,有意思的是就在同一本书中,作者摘译了达尼洛夫1960年写的《苏联学校的教授过程》一文观点。达尼洛夫说“推动教的动力是学生们的‘成长困难’。换言之,随着教学的进行所提出的学习课题和实践课题,同学生的知识和认识能力的现有发展水平之间的矛盾。主要条件之一是,矛盾是学生心目中具有意义的。教师的‘教’原是最高度复杂的现象,它包含着极其多样的矛盾。”^[6]达尼洛夫特别注意了教师“教”中所含复杂矛盾的独立性和动力作用,而学生们的“成长困难”,在他看来恰是教师的“教”所要解决的内在矛盾。这样,实际上也就把教师推上了教学过程的主体地位、中心地位。

从上所述,我们更加明了这样一种观点:教学活动、教学过程的主动权是把握在教师手里的。换句话说,也就是教师是教学这一实践过程的真正主体,包括学生怎样学,教材的内容怎么处理,都是由教师来推动的。在这种情势下,如果仍然一味强调学生、教材因素的独立意义,就教学过程自身的运行而言,似乎并无多少实际的意义。因为,即使当你强调学生学习的主动性、主体性时,也是以教师认可这种特性为前提的,否则,僵硬的传授方式以及繁琐的填空式试卷,是不可能让学生真正扮演所谓学习主体角色的。我们必须强调教学主体性在教学实践过程中的贯彻与体现。正是教学主体的实践能动性,构成了推动教学过程的真正动力。

教学主体在实践过程中所表现的能动性,乃是不断超越自我教学经验的局限,并使操作更具主体人格魅力的过程。“只有通过实践方式,只有借助于人的实践力量”^[7],教学实践才能获得从精神效应到物质效应的最完满的品格。根据马克思主义的观点,教学实践既有精神实践性,又有物质实践性。从精神实践性上讲,教师是通过讲授、暗示、范例解释、图示说明、程序编制等的操作,把主体自身对教学活动的感受、兴趣、情感、态度、期待等一同投入了进去的。因而,当教师在教学中注目于学科内容时,主体的注意力与智力发挥都接近于从事最严谨的科学研究和最生动的艺术创造所需要的那种精神状态和主体态度。同时,当教师以这样的精神状态和主体态度从事教学实践时,一种职业的经验习惯或作为教学实践的特殊要求,还要他具备另一种意识与经

验,用以调整、调动课堂氛围、发布各种教学信号。因此,教学主体的精神实践就因不同的教师其经验发挥的情形、效果的不同而呈现出鲜明、独特的风格差异来。教学实践如果忽视或抹杀了教师个体的风格特点,就会造成教学主体实践能动性的某种丢失。另一方面,从物质实践性上讲,教师的教学操作不仅是主体经验的即时呈现、发挥,而且也通过操作把各种物质实体对象带动了起来。如教师对教具、仪器的使用等。教学的物质实践性,也是充分展示主体性与技能的一种途径。如大多数课程教师既可以表现为极简单的运作,用粉笔和黑板,加上合适的表达,使学生生机勃勃;又可以表现为复杂的运作,用不同的辅助设备,像投影、幻灯和实物模型等,很直观地使学生掌握教学内容。一切物质性的东西(比如摄影的示范、钢琴的弹奏、讲话的音质厚度)在它获得呈现时,本身就具有某种自在的魅力。但由于教学的物质性实践是在精神性实践的控御之下具体发挥出来的,因而不可避免地带有教师主体个人人格表演的痕迹。从这个意义上讲,教学实践最充分的智慧体现是人格力量的全面、有力的渗透。甚至教师自身的形象,也是一种人格的标记。一个高大而严谨的教师,给人以庄重有力的人格感觉;而充满青春活力、和蔼可亲的形象又可以给学生以鼓舞的力量和温暖的感受。于是,整个教学过程,从教师本人的言行举止,到他的教学举措、操作类型,无不以人格化的主体智慧魅力影响着学生。愈是充分发挥了主体智慧创造性的教学实践,愈能给教师本人和学生带来愉悦;愈是令教师本人和学生愉悦的智慧形式,愈能经得住教学规律的效应检验。那种不能使主体满意的教学行为,也就不会是充分的、充满了主体积极智慧的过程与实践。

三 教学主体对教学客体的创造性

教学过程中,教学主体对教学客体的意义,在于尽可能以智慧的形式使学生的学习意愿与积极性被调动起来,并纳入主体的运筹、经验的发挥和操作的程序之中,从而使客体对象成为真正的教育对象。

现代教学颇感困惑的一个问题是,学生们受社会、家庭的影响越来越重了,往往表现出一种厌学情绪。在中学,大部分学生出于高考的压力被动地学习。大学生们也不例外地要为应付各种考试去背概念、做习题。这样,学生们对教师的态度,似乎更倾向于只从他们那里摄取知识信息,而其他方面则没有意识到。教师在这样的学生面前教学,无疑增加了难度。因为即使你讲得再好,如果学生不去注意听,你又有什么办法呢?所以,大学的公共课,尤其是一些枯燥乏味的课程(如逻辑课),学生一般没有多少兴趣。另一方面目前教学还有一个不好的趋向,就是随着物质设施的日益完善和教学辅助设备中的技术含量的不断提高,许多教师更懒于运用智慧去教学了。如果说恰当地运用设备使其成为操作中的合理组成部分,那是十分必要的,但脱离了教育、教学的规律,而流于片面的唯形式、唯设备的教学,则是很不好的。这样教学的恶果是教学主体的智慧创造性愈来愈被忽视了。我们应当为这样一些现象而忧虑。以往的教育或许表明了,学生的学习从来就是被动的,这种被动既包括考试统一要求下的被动,也包括教师具体指导下的被动。但这种被动若是置于最完善的教学智慧体系之中的一种被动,则会从积极方面转化为一种巨大的力量。那样的话,学生的思维方式、知识结构、才情能力等则在教师主体的控御之下。至于他

们的智力、情感、想象力等则可在正确的引导下自由发挥,这应该说是我们所期望达到的情形。根据这样的观点,学生作为对象性被动角色,不仅能促动教师更主动地对待教学,而且也从如何把学生塑造为教学对象化的产品而竭尽全力。因此,我们应该排除这样一些错误认识,如认为学生一听老师的就失却了学习的主体性或认为教师的主体性只属于自身的意识觉醒和行为体现等观点。在任何意义上,都应该坚持学生是教师的作品,或说教师是学生的设计者。坚持了这样的观点,当教师再次面对厌学不学的学生时,就会发现造成这种情况的根源仍在于从教者自身。因为,学生的一切现实表现都是教师培养的结果。如果教师的智慧力量尚不足以控御他的学生抵御来自外界的消极影响,其自身的智慧与创造性的发挥也就无从谈及了。因而,如何创造优秀的对象化“产品”,在根本上还是取决于教师。但是,由于传统教学观念对学生的主动精神、努力结果过于关注,也存在着把教师的创造性、教学科研同教学本身对立起来的错误观点。教师的科研无疑是教师创造性素质和能力的体现,但它与教学并不矛盾。在一定意义上,教学是更具独立性的一门科学和艺术,要求具有更高的科研素质内涵。对教师来说,他们能够在传授好知识的同时,实现塑造人、创造人的目标,是非常崇高的,也是有相当难度的。人们称“教师是人类灵魂的工程师”,可以说是至理名言。

因此,应该把教师这种对客体的创造性视为主体智慧创造的重要方面。教研能力、教学素质、教学效果应该成为衡量一个教师全面素质的内在尺度。这样,在不同类别的学校,一个教师的全面素质不仅体现为他是具有知识深度的职业创造者,而且也体现为他是立足于最基本的教学活动而不断用智慧完善操作的科学的以及艺术的研究家。正如苏霍姆林斯基曾称教师为特殊雕塑家,并要求教师在对整个精神世界施加影响的同时,也成为研究人的科学、人的学问的教育专家。他对教师的这种高标准要求,是很值得我们借鉴和发扬的。

注释

[1] 柏拉图“国家”篇,见《古希腊罗马哲学》,三联书店1957年版,206页。

[2] 黑格尔《精神现象学》,商务印书馆1981年版,上卷,11页。

[3] H·李凯尔特《文化科学和自然科学》,商务印书馆1991年版,34页。

[4] 《夸美纽斯教育论著选》,人民教育出版社1990年版,168页。

[5][6]《现代教学智慧论》,教育科学出版社1988年版,35页、42页。

[7]《马克思恩格斯全集》第42卷,人民出版社1979年版,127页。

(赵建军:《黄河学刊》编辑部,副编审,山东东营257097)