

启发式是原则 不是方法

彭 宁 源

“提倡启发式，反对注入式”的口号，早在五十年代就提出了。近年来，随着教学改革的开展，课堂教学中的“导读式”、“自读式”、“茶馆式”、“小先生式”、“讲练结合式”、“问答式”等新的教学方式方法应运而生，而将“教师主讲式”打入“另册”，视之为旧传统，斥之为“满堂灌”，强行贴上“注入式”的标签。然而，事实上“教师主讲式”竟是个攻而不破的“堡垒”，从来就不曾退出过教坛，确有强大的生命力。目前教坛上不少人从现实出发，提出了“对‘满堂灌’的再认识”，当然，“提倡启发式，反对注入式”，这无疑是正确的。而被斥之为“灌”的“教师主讲式”就一定是注入式，不是启发式么？上述的其他各式就一定是启发式么？我认为，启发式并非是教学中的某几种方式方法，而是一条教学原则。在教学过程中，教者无论采用哪种方式方法，只要符合这一原则，就是启发式；反之，无论怎么花样翻新，都不是启发式。这正如作家从事创作一样，可以有不同的技巧，不同的风格。但是，不管什么技巧、什么风格都必须符合创作的原则。所以我们绝不可误将原则当成方法。

那么，究竟启发式是怎样的一条教学原则呢？

启发式教学原则是老传统，它源于我国，是我国的发明创造。早在春秋时期，孔子就提出了“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也”（《论语·述而》），这就是论述启发式的。朱熹解释说：“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。物有四隅者，举一可以知三。反者，还以相证之义。复，再告也。”（《论语章句集注·述而第七》）北宋大学问家程颐也曾解释说：“愤悱，诚意之见于色辞者，待其诚至而后告之；既告之，又必待其自得，乃复告耳。”又说“不待愤悱而发，则知之不能坚固；待其愤悱而发，则沛然矣。”这就是说，“愤悱”是有了疑问想要解决而不得其解的一种心态，是“启发”的必要条件。孔子认为没有“愤悱”这一条件，就不要“启发”，也不可能“启发”。如果你要“启发”他，“举一隅”却不能推知其他的“三隅”，就证明他的知识水平和思维能力尚未达到这一步，就不要重复讲下去。这就是孔子的教育思想，也就是启发式教育原则。

当然，孔子所实行的启发式教学原则难逾历史的局限，教者只能在启发的时机上有所作为。但距今两千多年前的孔子，能总结出这一教学原则确是前无古人的。因此，我们可以毫不夸张地说，孔子是启发式教学原则的奠基人。

启发式教学原则贯串于后世，经过历代教者的实践，认识不断深入，理论渐臻完备。我们今天提倡的启发式这一教学原则，是在继承的基础上发展起来的。它不仅是在学生有了“愤悱”教者才去“启发”，而且是教者要以“启发”去解除“愤悱”。旧的“愤悱”解除

了，又用“启发”去造成新的“愤悱”，如是循环往复，逐步上升，达到发展学生智力，提高其自学能力之目的。说得明白点，就是在教学过程中，教师既要引导学生发现问题，又要引导他们分析问题，解决问题。因此，启发是贯串于整个教学过程的一条原则。在教学过程中，凡是足以引起联想而使使学生有所领悟，或能举一反三、触类旁通的任何方式方法，都是贯彻了启发式教学原则。否则，就是违背了这一原则。因此，启发式绝不是指某几种方式方法，而是一条发展学生智力，培养学生能力的教学原则。它的实质是在于具有启发性。其特点主要表现在以下两个方面。

首先，启发式教学要使学生掌握规律性的知识，由此及彼，触类旁通，“举一反三”。

孔子所说的“举一隅”“三隅反”，就是启发。这就是说教师所举的“一隅”，学生得之就能知其“三隅”。要能做到这样，教师所举的“一隅”就必须是最典型的、最能清楚地揭示问题实质（具有规律性）的“一隅”。这样，学生才有可能从这个个别的“一隅”出发，或类比、比较，或演绎、归纳，获得“三隅”的新知识。也就是说，教师所举出的“一隅”，定要能使学生发现或获取规律性的知识，才能连类而及、触类旁通。相传吕纯阳有点石成金之术，如果喻之于教学，那么教师给学生的则不是“金”，而是“术”。这就是说，要让学生学到获取知识的本领。世界著名画师达·芬奇画蛋（练功）的故事是大家熟知的，他的老师告诉他即使千百个蛋，绝没有两个是完全相同的。这使他在不断的“画蛋”中探索，从而发现由于角度不同、距离不同、明暗不同等等原因，所以千百个蛋各自不同这一规律，从而受到了启发。这就是老师使他发现了获取规律性的知识。难怪他的画具有令人啧啧赞许和独特个性的艺术魅力！

苏联教育家赞可夫的“发展教学”论就批判了片面强调学生认识直观的、感性的事物，而忽视理论知识的作用。他特别强调理论知识的重要性，提出要重视培养学生的抽象思维。因为这样才可能使学生获得一些规律性的知识，从而受到启发。

学习语文，我国传统教法强调了熟读背诵，从小背得几百名著，所谓“读书百遍其义自见”，“熟读唐诗三百首，不会吟诗也会吟”，非常重视语文方面的感性知识，而忽视了规律性的理性知识。须知感性知识和理性知识两者不可偏废，没有大量的感性认识，就不能有效地提高到理性认识上来；有了感性认识，而没有在此基础上掌握规律性的理性知识，就不可能“举一隅”而知“三隅”，思维能力也就难以提高，所谓“感觉到的东西不一定能够理解它，只有理解了的东西，才能更深刻地感觉到它。”因此语文教学，一方面要让学生学习课文以掌握大量的语文方面的感性知识，另一方面还必须让学生学习必要的带有规律性的语文知识。《中学语文教学大纲》要求“中学阶段，要学习必要的语文基础知识，包括读写知识，语法修辞知识，文学知识等”正体现了这种思想。语文教材中各单元后面的知识短文，正是大纲中这一要求的具体体现。

其次，启发式教学还在于充分调动学生学习的自觉性和主动性，诱发学生去发现、领会规律性知识，以培养学生自己去发现问题、分析问题、解决问题的能力。

学生学习语文，自觉还是不自觉，主动还是被动，学习效果是截然不同的。能否自觉主动，关键在于有无兴趣。有了兴趣，学得主动，就能全神贯注，觉得心灵手巧，有创造性；没有兴趣，被动应付，就会精神涣散，感到头脑迟钝，食而不化。我国古代教育专著《学记》提出教学要“强而弗抑”，这就要求教师引导学生主动学习，而不是强迫他们学习。学习好

比饮食，无论多好的食物，强迫吃下去，总有一天会弄坏肠胃的。因此，教师要善于充分利用教材本身的有利因素，巧于设计，激发学生的学习兴趣。教一篇课文，好比写一篇文章。开头要巧于吸摄，正文要深入重点，结尾要精于致用。这就是说，一开头就要把学生的注意力抓住，使学生对课文产生好感，趋向鼓舞。当学生被吸摄以后，进入课文本身就得在重点内容上下一番功夫，让学生“吃饱”，并尝到“甜头”。一篇课文教到最后，应按确定的教学要求把重点问题归纳一下，安下“据点”便于借鉴。

在教学过程中，教师尤其善于诱发学生发现问题。孔子就非常重视学生“求疑”——自己发现问题。《论语》二十章共记117次问答，其中弟子发问，孔子答疑的达102次，孔子提问让弟子回答的仅有4次，其余11次是弟子答别人问的。

其实，“学问”之道就是“学以聚之，问以辨之”。《中庸》对于学习的过程总结为五个步骤：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”明确指出了在广泛学习知识的过程中（博学之），必须仔细地认真地由疑而问（审问之），有了疑问，才能积极慎重地进行思维（慎思之）。也就是说，广泛地学习知识是发展思维能力的基础，而培养发现问题的能力则是发展思维能力极其重要的一步。

北宋大学问家程颐曾提出“学者先要会疑”。北宋另一位学问家张载也说过：“在可疑而不疑者，不曾学，学则须疑”。明代著名学者陈献章说得更明确，他说“学贵有疑”。其所以谓“贵”，就在于能发展思维能力，能造就学问，能发明创造。法国哲学家笛卡儿是一位无所不晓，无所不精的科学巨匠，他曾把自己成功的秘诀昭之于天下：“我怀疑，所以我存在。”“水开了壶盖为什么会跳起来？”少年瓦特童稚好奇之疑，使他发现了蒸汽的力量，成为划时代的发明家。“《大学》是何时的书？朱子是何时的人？宋代人怎么知道一千多年前著者的意思？”清代学者戴震这种自觉质疑的精神，使他在经学、语言学等方面作出了重大贡献，卓然而为一代考据大师。如果把知识比作海洋，那么“疑”则是海洋中的船，它可以帮助学习者到达成功的彼岸。

当然，在教学中，古人虽然重视求疑，但只要要求教师“善待问”。《学记》中说：“善待问者如撞钟，扣之以小则小鸣，扣之以大则大鸣，待其从容然后尽其声。”这种被动地对待学生提问的态度是消极的。学生“无疑”怎么办？教师就要“以‘启发’造成学生的‘愤悱’”，诱导“于不疑处有疑”（北宋·张横渠语），可以“质疑问难”，挑起学生的思维“矛盾”。自然，并非随便提出什么问题就能挑起学生的思维“矛盾”的，而是要教师必须把视点对着自己的学生，质时捕捉生疑的时机，善择疑点，提出问题，引导生疑。就象叶圣陶先生说的那样：“宜揣摩何处为学生所不易领会，即于其处提出问题。令学生思考之，思而不得，则为讲明之。”当然，培养学生质疑——发现问题的能力，方法是多种多样的，但必须依据学生掌握规律知识的教学要求和学生的实际水平精心设计，巧于设计，不断地创造各种探索求知的境界，引导他们驾起索求之扁舟，遨游于知识的海洋，在其相应的知识领域内，不断地发现“新大陆”。

总之，启发式是贯串于整个教学过程的一条原则，绝不是某几种方式方法。其实质是在于具有启发性，让学生在学的过程中积极探索以求知，不断地有所领悟，掌握知识规律，“举一反三”，从而发展智力，提高能力。

至于启发式在课堂教学中的运用则是十分广泛的。就以被斥为“满堂灌”的“教师主讲

式”来说吧，只要不是照本宣科，死填硬灌，转述知识，以把知识讲清楚就算完事，而是“灌”（灌输）得具有启发性，不断地进行思想发动，使学生在脑子里进行运转和换算，不仅知其然，而且知其所以然，并以“一”之所以然，旁通其“三”之所以然，这就是运用了启发式教学原则。事实上不少有经验的教师，在其传授知识而“主讲”的过程中，语言富有情味，或比喻，或设问，或表情，或手势都能启发学生积极思维，学生心理与之同步，时而皱眉而思索，时而明理而领首，时而有新的领悟而微笑，课堂气氛貌静而实动，效果良好。难道这也能冠之以注入式么？再就教学中的“问答式”来说，倘使教师所提的问题不切合学生的实际，或太深，学生无从思考；或太浅，学生用不着思考就可作答，难道这也能叫做启发式么？当然，如果教师能根据不同的目的，设计不同的问题，或是为了启发学生思考，通过提问激疑、质疑、析疑、解疑；或是为了帮助学生理解内容，通过对问题的研究，从而明确重点，了解特点，掌握要点；或是为了组织适应教学过程，把学生带进新的发展区，使他们更好地学习，等等，这无疑是运用了启发式教学原则。总之，启发式是教学原则，各种教学形式是方式方法，方式方法是否运用了启发式原则，则要作具体的实质性的分析。

中学语文教学，目前就我耳闻目击者看，有的教师意在改革求新，竭力避开“主讲式”，当讲不讲，无须提问却提问，不必讨论却讨论。常把一篇文章宰割得支离破碎，学生兴味索然，其效果自然不言而喻了。从教学的实际出发，“教师主讲式”可以说是可回避的。这里，我并无排斥其他各“式”之意，而只是认为“主讲式”与其他各“式”，在遵从“启发式”教学原则的前提下，应该长期并存，相互配合，在教学过程中，各得其宜，各尽其妙，共同完成教学任务。

· 文海拾零 ·

《九辨》“绝端”正解

大 明

宋玉《九辨》云：“欲寂漠而绝端兮，窃不敢忘初之厚德。”其中“绝端”一语，历代楚辞注家多歧解。王逸《楚辞章句》注云：“宁武佯愚而不言也。”“尝受禄惠识旧德也。”从王逸注“不言”来看，王氏盖以“端”为“喘”（详后）。而朱熹《楚辞集注》则云：“绝端，谓灭其端绪，不使人知也。”王夫之《楚辞通释》又云：“绝端，谓一意隐遁，不思复进，念不萌而事无望也。”近世楚辞注家，大抵从朱熹、王夫之之说，皆就“端”之字义作解，实有悖宋玉本意。今谓：“绝端”犹言“绝喘”，王逸以“不言”释之，当矣。“端”为“喘”之借字，荀子有此用法。《荀子·劝学》有云：“端而言，蠕而动，一可以为法则。”而《荀子·臣道》又云：“喘而言，蠕（王先谦《荀子集解》校当作‘蠕’）而动，一可以为法则。”《荀子》二文重见，知“端”即“喘”，故杨倞于《劝学》句下注云：“‘端’，读为‘喘’。‘喘’，微言也。”验之《九辨》“绝端（喘）”，即“不言”之意。东方朔《七谏》多模拟袭用屈、宋赋。《七谏·谬谏》有云：“欲闕口而无言兮，尝被君之厚德。”此即袭用《九辨》文句，知曼倩亦知“绝端”为“绝喘”矣。后世楚辞训读，当以此为正解。