

关于教学艺术的基本理论判断

刘 庆 昌

(山西大学 教育科学学院,太原 030006)

摘要:教学艺术是一个极有魅力的问题,它既具有实践的意义,也具有理论探讨的价值,尤其在今日技术理性主导的背景下,注重教学艺术的思考有利于纠正教师及其教学的单向度发展,还能重新唤起教师的教育人文自觉。教学艺术在我们看来就是教学活动自身,是艺术化的教学活动,而非教学的一种属性或一个侧面。具体而言,教学艺术是一种教育行为艺术,是一种即兴的表现和对话艺术,它现实地存在于教师和学生的教学感受之中。

关键词:教学艺术;理论判断;教育行为;教学表现;教学对话

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2020)04-0085-09

收稿日期:2020-01-06

作者简介:刘庆昌(1965—),男,山西河津人,教育学博士,山西大学教育科学学院教授,研究方向为教育哲学和教育理论。

一 引言

教学艺术是一个极有魅力的问题,它吸引多少人的注意也不足为怪,因为它既具有实践的意义,也具有理论探讨的价值。但不能不说,这也是一个艰难的问题。其艰难主要在于教学艺术在实践的层面是一种罕见的存在,在理论上又是一个不能完全感知的对象。而且,日常思维和理论思维在这一领域极容易相互僭越,却又不能截然两分。或因此,对教学艺术有兴趣的研究者,非常容易兴冲冲地走进去,然后意沉沉地走出来。之所以有走进来的热情,是因为教学艺术与教学的美、与学习者的审美愉悦紧密相连,而美与审美对于有人文情怀和诗心诗意的人来说是具有先验的吸引力的;之所以会出现失意地走出,一方面是因为美正如柏拉图所说“是难的”^①,另一方面是因为研究者所把握的教学艺术,正如王国维谈论哲学时所说的,“大都可爱者不可信,可信者不可爱”^②。具体地说,有一些对教学艺术的理解,感性而实际,很受实践者的欢迎,却未能切中要害;有一些对教学艺术的理解,理性而地道,却因不能契合实践者的思维实际而没有市场。这就使得接近本质的认识走不动,而贴近实践的认识又走不远,最终的结局是:关于教学艺术的理论探索因缺乏实践的需要作为动力而渐渐萧条,而关于教学艺术的实践思虑因缺乏认识的深刻已经被教学技术的风潮所遮蔽。客观而言,这一领域的研究已经从曾经的蔚然成风演化为今日的门可罗雀,实在有些遗憾。对于教学艺术这个问题,如果可以满足于借用艺术这个概念对教学的方法、技艺加以修饰,我觉得理论研究者就不必认真;如果真把教学艺术当回事,那就必须对它作出理性的判断,最关键的是要走出日常思维的过于感性和不严谨的误区。

我并不认为教学艺术研究中存在的过于感性和不严谨完全是研究者个人的问题,毕竟在这一领域始终存在着具有理论兴趣甚至学科建构兴趣的人。之所以出现这种情况至少还与以下两种因素有关:其一是主流的教学理论,要么具有理性主义的哲学取向,要么具有科学主义的心理取向,即便艺术一词在其中出

^①柏拉图《柏拉图文艺对话集》,朱光潜译,人民文学出版社1959年版,第167页。

^②王国维《自序二》,《教育世界》1907年第152号,“论说”第1页。

现,也基本上是在修辞意义上的使用,因而它不过是理性逻辑运行中的一小朵浪花;其二是教学艺术虽然是理论研究者的命名,但对其更有兴趣和切身感受的必定是课堂里的教师,他们无需加工的实践理性从开端处就使得这一概念具有了可操作的性格。这一事实决定了有关教学艺术的思考如果不与具体的教学操作融为一体便立即失去了生命力。因而,立志探究教学艺术的人们从其成果的效用性角度考虑,也会自然倾向于远离形而上学的思考。除此之外,艺术一词与教学的连接很容易把研究者的注意力引向常规艺术及其理论,而当研究者接触到艺术理论之后,便无法摆脱它的强大影响力,以致把一种主观建构的“教学艺术”概念与常规艺术事实在一定的强度上等量齐观,进而会在常规艺术理论的启示下展开自己的教学艺术思考。其结果很可能是研究者在意识中把有实际目标的教学活动做了诗意的和浪漫的修辞。但当他们把注意转向教学过程时,却发现现实的教学并不必然诗意和浪漫,只好设想“单就具有一定的艺术修养而言,教师应该从小说、电影、戏剧中去吸取那些教学中可以借鉴的地方”^①。而我实际上是要说,教学艺术的理论思考从起步阶段就在主流教学理论和常规艺术理论之间游弋,但因教学本身并非常规艺术,所以对有关教学艺术的理论思考既没有扎根于教学理论,也不可能扎根于艺术理论,最终成为具有一定的美学色彩却难有优质作为的特殊存在。当然,这也不能说明教学艺术只是一个听起来令人欣慰的说法,我相信与理性有关的概念建构即使不排除建构者个人的主观旨趣,也一定具有现实中客观存在的概念所指的元素和潜质。换言之,如果教学与艺术毫无关联,人们也不会仅凭主观的想象把教学和艺术组合成教学艺术。问题的关键在于我们对经组合而成的教学艺术做怎样的理解,这将决定着由此展开的教学艺术思考能够具有怎样的效用和命运。

现在看来,以往关于教学艺术的主流认识,是把教学实体和艺术观念进行了嫁接,从而出现“教学的艺术性”“教学的艺术侧面”甚至“教学的艺术”之类的定位。细究这几种定位,“教学的艺术性”是指教学实体可能具有的一种属性,有它,教学会有色彩,没有它,也不影响教学的成立,继续延伸则会有“教学应该艺术”的建议。“教学的艺术侧面”这一定位的背后存在着一个既定的假设,即教学客观上具有一个可以被称为艺术的侧面,它与教学的其他侧面共同构成了教学整体。果真如此,那没能显现任何艺术色彩的教学是不是完整的教学呢?如果答案是否定的,那这种定位的可取程度还不及“教学的艺术性”。而“教学的艺术”这一定位,应该是最具有市场效应的,大多数理论工作者和几乎所有的实践工作者基本上就是这样认识教学艺术的。但问题在于“教学的艺术”中的“艺术”,无论怎样表达,也难以走出方法和技巧的范围,这就在很大程度上限制了教学艺术研究的范围。在这一范围内思考教学艺术,只有与具体的教学对象、内容和情境相结合才有实际的意义,但对教学理论的贡献就不能乐观。研究者如果想在此范围内对教学艺术做理论的探索,则难以避免“为赋新词强说愁”的尴尬。如果我们承认“教学艺术”概念形成的合理性,目前仍然需要对这一概念做理性的审视。这种审视首先意味着我们在理性上认定了教学艺术的客观存在,其次意味着我们对以往关于教学艺术的认识不完全认同。对于我个人而言,这种不认同由来已久,从涉猎这一领域开始,就认为教学艺术就是教学活动自身,而不是教学的属性、侧面和方法、技巧。具体而言,“教学艺术是教师为达到理想的教学效果,按照教学、学习和教学美的规律进行的创造性的、个性化的教育行为”^②。这一界定明示了教学艺术是一种教育行为,也就是教学活动本身,但只有具有创造性和个性化的教育行为才可能成为教学艺术。由于教学的个性化创造中包含着教师的教学理想,因而教学艺术必然指向学生的情感和思维发展,并现实地存在于教师和学生的教学感受之中。在此认识基础上,我觉得以下三个判断值得重视:(1)教学艺术是一种教育行为艺术;(2)教学艺术是一种即兴的表现和对话艺术;(3)教学艺术存在于教师和学生的教学感受之中。

二 教学艺术是一种教育行为艺术

有一个问题可能比“教学艺术是什么”还要基本,那就是“为什么会出现教学艺术”。之所以有这样的认识,是因为教学在其原始阶段仅仅意味着“上所施下所效”,即使在其中能见到“艺术”,它最多也只是一种教学的内容,而不是作为教学性质的艺术。应该说,原始阶段的教学是比较粗放的,会随机发生于日常的生活与生产过程中。在这一历史阶段,教学的片段自觉客观存在,但其组织性和计划性因无必要便不成事实。特

① 卜志雄《试论教学艺术》,《教学研究》1982年第2期,第45页。

② 刘庆昌、杨宗礼《教学艺术纲要》,教育科学出版社1993年版,第11页。

定的历史情境决定了人类并没有多少经验和知识的积累需要他们郑重其事地计划和组织教学。用今天的话说,可供教和学的内容一则数量较少,二则简单直观,教的一方能有意识地示范或告知便足以使其得以传递,莫说艺术,恐怕连同专注也难持久。我们考虑到艺术除了娱神就是娱人,那原始阶段的教者需要借助艺术的行为使学习者产生愉悦的情绪吗?答案显然是否定的。从心理学的角度说,只有学习者因学习艰难而痛苦而教者又觉得学习必须进行,他才可能去在教的方法上有思考,由此才可能使他的教从粗放简单的示范告知走向艺术的方向。但这也只是我们所做的一种心理学解释,此解释所对应的实际现在看来指涉着一个漫长的历史过程。因内容艰难而导致的学习者痛苦,只能说是教学艺术出现的一种可能性诱因,它并不必然让教学艺术开始自己的旅程。假如教者并不在乎学习者的学习心理感受,很可能还会对学习者的痛苦表现施以惩罚,这便与教学艺术风马牛不相及了。历史地看,教者对教之法的关注一方面必然与教学内容的数量可观和在有限的时间内难以有效传递有关,另一方面应更重要,即与人文思想中育人成分的出现有关。须知人文的精神首先具有同类个体间的同情内涵,在教学过程中则表现为教者对学习者的期待与怜惜。我读《学记》,尤其重视“玉不琢,不成器;人不学,不知道”一句,皆因其中有使人“成器”的自觉,无异于今日之“培养人”的教育意念。正是这种容易淹没于人们日常阅读中的教育意念,使得《学记》中关于教与学的方法说明不具有教育的色彩。进而,当我们面对“禁于未发”“当其可”“不陵节而施”“相观而善”和“道而弗牵”“强而弗抑”“开而弗达”的时候,能够跨越时空感受到的绝不仅仅是关于教学的一种奇思妙想,更有隐藏在“豫”“时”“孙”“摩”智慧里和“和易以思”追求中的教育情怀。

在有教育情怀的教者那里,对教学艺术的追求本质上是一种教育实践,这是因为他们对教学艺术的追求与教育事业的基本追求密切相关。我们知道教育的第一使命,就教育的内在功能而言是为了促进个体的发展,就教育的外在功能而言是为社会培养人才。究竟如何才能高效率、好效果地实现这两个功能,固然需要遵循教和学的科学规律,也需要在教学的艺术化上做文章。这里所说的教学的艺术化并不是要满足教师和学生的审美需要,而是要减轻学生学习的不必要的艰难和痛苦。也就是说,学习中的一些艰难和痛苦是必要的存在且只能由他们承受,但有一些艰难和痛苦是不必要的,且能够借助教学的艺术化在一定的程度上得以缓解和消除。教学的艺术化在这里意味着教学过程因教师的知识理解水平和人文素养联合作用而形成了具有美学品格的课堂精神空间,在其中的教师和学生均能处于积极和有活力的“工作”状态。不仅如此,学生借助积极和有活力的学习体验,在完成学习任务的同时,还能够对环境熏染中优化自己的精神品质。其次,我们知道教育另一个重要的使命是传承文化,服务于社会文明的延续和发展。伴随着哲学、科学及其他精神生产的发展,越来越多和越来越复杂的思想 and 知识走进学校课程,而学生的受业年限又不能无限度延长。要在有限的时间内实现数量增长和质量提高的文化内容的传递,教师同样需要基于教学的科学,对教学的内容做艺术化的处理,这既可能借助物理的表现技术,但更重要的是对各种性质的教学内容中的美学元素进行深入的挖掘。

教学的艺术化是要通过具体的操作实现的,而具体的操作在教育精神的关照下即成为具体的教育行为。我们说教学艺术是一种教育行为艺术,就是指教学过程中以教师为主体的核心教学操作行为的艺术。这里所谓的核心教学操作行为主要包括以下三个方面。一是服务于教学内容信息传递的教学表达行为。课堂中的教师表达最基本的意义是对所要传授的教学内容的语言再现,其较高层次的意义则是对教学内容的表现。二是服务于学生一般发展的教学对话行为。当然,教学对话并不只是语言学意义上的话语交流,更为本质的是存在于师生交流中的思维、情感和价值的碰撞与融合。三是服务于教学表达行为和教学对话行为有序进行的教学组织行为。在现代教育背景下,教学组织行为已不再是教师对课堂活动单方面的安排和控制,对话的教育精神引领使得教师的教学组织行为越来越具有人际互动的品格。基于如上的认知,在行为操作的意义上,教学艺术的外在表现或者说教学艺术在课堂局外人的感觉经验中,其实就是教学表达艺术、教学对话艺术和教学组织艺术。需要说明的是,以上三种核心教学操作行为在实际教学艺术情境中是不能分割的有机整体,我们的划分只是一种理论分析的结果,目的是要厘清教学艺术思考的思路,以免把教学艺术繁琐化为非本质教学操作的细节考究。更重要的是,对核心教学操作行为的思考,不能只接受技术理性的支配,还要接受教育精神的引领,只有这样,才能保证教学艺术的教育性质,才能保证具体的教学行为艺术成为教育

行为艺术。

三 教学艺术是一种即兴的表现和对话艺术

(一)关于教学艺术的即兴特征

把教学艺术定位为教育行为艺术,就决定了它只能发生和存在于教学现场,同时也意味着它是以过程的方式展开的。不在教学现场和不占据时间的教育行为,只能以观念的形式存在于人的意识中,也就不是实际的教育行为。这就像教学的艺术性和艺术侧面,由于其本身就是一个理论分析的结果,因而此种意义上的教学艺术应该说就不能成立。至于把教学艺术理解为教学的方法、技巧,视野明显过于狭窄,很大程度上也对艺术做了庸俗化的理解。我们说教学艺术是一种教育行为艺术,首先意味着它是一种现实的存在,而不是教学理论分析中的一个概念;其次意味着它是一个过程性存在,是艺术化的教学整体,而不是作为教师教学机智外化的、服务于教学片段和局部的具体方法和技巧。再加以抽象,教学艺术其实是一种即兴的教学现场艺术。

所谓即兴,就是随兴而发。即兴的教学艺术意味着教师未有事先的周密准备和预演,完全在当下的教学感受基础上所进行的教学创作和展现。在这一点上,教学艺术的发生显然不同于一般的艺术实践。比如表演艺术,演员在观众面前的最终表现,虽然不排除偶尔的即兴发挥,但从整体上讲,是事先多次推敲、排练的结果。教师不是演员,他们通过决策和设计形成的教案也不是剧本,而学生也不是目标自由的教学欣赏者,各种因素综合决定了教师在课堂中的任何表现都具有基于师生现场互动的生成性。教师可以预先设计出一种欲在未来教学中实现的奇思妙想,却无法设计、也无法预知学生未来的课堂反应,他不能不顾及学生的感受而独立展开自己的奇思妙想,果真如此,教学艺术也就成为一种完全不可能实现的艺术。如此看来,说“备课艺术是教学艺术的重要组成部分,也是提高教学艺术水平的前提和条件”^①,虽然具有教学工作全程的视野,但也有把教学艺术扩大化的倾向。教学艺术毕竟是教育行为艺术,备课阶段,教师教的行为尚未发生,无论其中渗入了多少艺术的想象,也只能是未来教学艺术实践的基础性条件,而非教学艺术本身。我之所以强调教学艺术的即兴特征,还有一个原因是研究者把教案、课堂实录、教学录像视为教学艺术品^②,这很显然没能把握住教学艺术的现场即兴特征。

揭示出教学艺术的即兴特征,至少具有两方面的意义。一方面,明示了教学艺术就是运动着的教学活动本身,是具有艺术品格的教学过程本体,而非思辨得来的一种教学的性质和侧面。这一明示有利于教学艺术研究既扎根于课堂教学过程中,又扎根于积累深厚的一般教学理论中。客观而言,许多关于教学艺术的论述,在实践的一侧,更多的是对优秀教师课堂经验的总结和反思文本的理论提炼,很少来自对现场教学艺术实践的观察研究。而在理论的一侧,则更像是把教学工作概念与艺术理论进行嫁接,一般教学理论在其中的影响和作用是比较表面化的。另一方面,可启迪教师把追求教学艺术化的重心放在课堂教学之中。应该说,一线教师要做到这一点并不难,因为他们的核心教学工作就在课堂中,课堂就是他们的舞台和战场,但这只是我们在日常思维作用下的一种想当然。现实地看,钟爱教学艺术的教师,因没有对教学艺术的到位认知,而是更习惯地认为教学艺术就是具体教学环节上的机智与灵巧,进而把他们心中的教学艺术追求主要聚焦于非教学本体的枝节处,由此极大地限制了教学境界的提升。如果能承认教学艺术的现场即兴特征,教师们必将能意会到一切目标明确的准备都难以触及教学艺术的本质。

艺术,尤其是发生和存在于人际间的艺术,与创造者的思维品质、人文情怀以至价值哲学是无法分开的。在此意义上,教学艺术的关键根本不在具体操作的方法和技巧上,过于显在的方法和技巧反而会使教学的运行染上某种匠技色彩。真正的教学艺术存在,只能是一定的思维品质、人文情怀和价值哲学支持下的,一定的教师在一定的教学现场才能自然创造出来的,并最终转化为师生教学审美感受的教学过程本身。实际上,无论是教学艺术的研究者,还是学校的教师,对教学过程自身的艺术化整体上还是缺乏重视,因而对教师自身的思维、情怀和价值哲学素养与教学艺术的联系总的说来缺乏认识上的自觉。但我相信,当他们意识到教

^①孙俊三《备课艺术导论》,《湖北民族学院学报(社会科学版)》1992年第1期,第66页。

^②卢真金《教学艺术风格发微》,《现代中小学教育》1991年第2期,第57—60页。

学艺术并非一般艺术这一事实后,应该能逐渐认识到教学与艺术的关联其实是一种内在的精神上的关联。我们可以注意到,能给人以享受的课堂教学过程并非教师具体教学操作的高明所致,而教学艺术则是人对课堂这一精神空间的整体感知效果。那么,这种整体感知的效果如何能来呢?仔细思考,的确无外于思维的、情感的和价值的单项或综合力量的作用。

(二)教学表现与教学对话

现场即兴只是教学艺术的存在状态,这也意味着它也可以是教学中其他事物的存在状态。因而,我们需要继续思考教师在教学现场即兴做了什么和达到什么水准才是教学艺术,这就涉及教学艺术的内容和能使教学艺术成立的理论特征。要知道教学艺术并不是与通常的教学行为相并列的一种存在,它就是艺术化的或是达至艺术境界的通常教学行为,所以教学艺术中的即兴作为从内容项目上来讲与通常的教学行为也没有什么区别。课堂教学活动期间,教师的作为是以学生的学习为中心展开的,细节的教学行为复杂多样,但基本上可以概括为教学表达、教学对话和教学组织。由于教学组织在教学艺术的层面并不是一个机械的环节,这一点与把组织教学设定为课堂教学的一个环节显然不同。在艺术化的教学中,组织是与表达和对话融为一体的,所以课堂中的核心教学操作就是教学表达与教学对话。关于教学表达,我以为现代教师已不局限于对教学内容的传达和纯粹认知性的解释、阐发,还会考虑学生的接受效果,具体包括对学生掌握内容的结果和掌握过程的感受之综合考虑,这将促使教师的教学表达走向教学表现。而所谓教学表现,“应被理解为教师为了学生和社会的利益,在一定的课堂背景中,运用一定的工具,对教学内容和方法进行的专业化和艺术化处理”^①。关于教学对话,在教学艺术的层面则不局限于语言学意义上的问答,而是指教师接受对话理性的引领,可以借助问答,也可以不借助问答,以实现师生在教学过程中的情感共鸣与思维共振,这实际上是近于艺术的。

1.教学表现

教学表达一旦发展为教学表现,一种朴素的工作行为就转身成为教学艺术的一种显现形式。其机制为两个平行存在而又不可分离的过程。

其一是“教师把教学内容置入一定的背景中,以使教学内容能够呈现其自身的本性和活力”^②。教学内容的要义是知识,而知识在现代教育科学语境中,不仅指代可记忆和可理解的认知性内容,还指代可模仿和可练习的操作性内容。要让这些内容在学生那里实现主体化,并在此基础上使学生的情感、思维和价值观念获得发展,亦即获得更高的教学附加值,教师原则上需要通过使教学内容的表达艺术化以增强其本性和活力的显现程度,这将使学生在课堂中自然走向深度学习。每一次面对类似“教师不是传声筒”“教师不能照本宣科”的提醒时,我都会想到人们已经意识到理想的教学不能仅限于教学内容的简单表达,而这种提醒客观上也把我的思路引向超越简单表达的表现性表达,这也就是我们所说的教学表现。表现,在艺术领域是一个极为重要的概念,牵涉人们对艺术本质的理解。简而言之,人们对艺术本质的理解经历了从模仿论到表现论的转变,换言之,虽然模仿论并没有、也不会彻底退场,但现代艺术的主导性观念的确是表现论的观念。不过需要知道,艺术领域的表现主要是情感的表现,我们对教学艺术的思考只能从中获取启发,而不能简单照搬,但我相信表现的基本内涵应是可以跨领域迁移的。符号论美学的代表人物苏珊·朗格说:“艺术品本质上就是一种表现情感的形式,它们所表现的正是人类情感的本质。”^③我们可从中借鉴的是表现作为一种形式触及表现对象的情感本质,进而关注教学的艺术化与情感的内在联系,但同时要清楚教学表现的对象不只是情感,甚至不主要是情感,而是广义的知识。艺术本质的表现论启发我们,通过对知识做表现性的表达,很可能使知识的本性和活力最大可能地显现出来。

其二是“教师把学生带进一定的教学逻辑中,以使学生自然接受教学逻辑的规定”^④。这一过程表面看来与教学表现有些距离,其实不然,只不过是几乎不会去想把教师的教学逻辑表现给学生,这就很像是

① 刘庆昌《论教学表现》,《课程·教材·教法》2013年第5期,第45页。

② 刘庆昌《论教学表现》,《课程·教材·教法》2013年第5期,第46页。

③ 苏珊·朗格《艺术问题》,滕守尧等译,中国社会科学出版社1983年版,第7页。

④ 刘庆昌《论教学表现》,《课程·教材·教法》2013年第5期,第46页。

导演不会想着去把自己的思路直接表现给观众。这样的观念实际上已经使“教师的教学逻辑”这种重要的资源被搁置和浪费。教学逻辑当然是教师的教学逻辑,但就其实质来说,也正是教师期望学生学习能够遵循的思维路线。我们通常所说的教师引领、引导学生,就是要把学生的学习引到教师的教学逻辑之中。陶行知说:“教的法子必须根据学的法子。”^①还说:“先生不但要拿他教的法子和学生学的法子联络,并须和他自己的学问联络起来。”^②反过来思考,依据学的法子构思的教的法子是不是也可成为学生学习的依据呢?教师在课堂中是按照自己的教学逻辑实施教学的,但学生却无法把教师的教学逻辑视为认知对象,那他们又如何在学习阶段就能高效率地实现像教师那样理解和掌握知识呢?令人欣慰的是陶行知先生已经认识到教师“要拿他教的法子和学生学的法子联络”,这一思想再向前一步,就可以是我们所揭示的这一过程。教师对自己教学逻辑的表现,关键在于表现的意识自觉,操作上要把原本隐含于教学表达或对话过程中的形式性内容巧妙地呈现出来,我以为这也是实现“过程与方法”这一维度教学目标的重要途径之一。

2. 教学对话

狭义的教学对话在感觉上很容易与教学中发生在师生之间的问答和讨论联系在一起。原因很简单,对话的基本意思就是两个或两个以上的人之间的谈话,更具体地说,是发生在人与人彼此之间的一种围绕一定主题进行的对谈。其实,即便在对话这一最基本的意义上,发生在师生之间的问答和讨论也不必然属于教学对话。就问答而言,教师对学生记忆效果的检查,或是训育过程中教师的追问与学生的应答,因不牵动学生的较深度思维,或是不具有平等对谈的性质,便与教学对话没有关系。就讨论而言,如果只是发生在同学之间的观点交锋而未发生彼此间视域的融合,也算不得我们所说的教学对话。正如戴维·伯姆所言,“在对话过程中,没有人试图去赢。……在对话中我们不是互相对抗,而是共同合作。在对话中,人人都是胜者”^③。在如上的说明中,一种具有平等品格和解释学意蕴的对话观念实际上已经有所显现。直言之,所谓教学对话,在我看来并不必然表现为语言学行为,只要能通向教学的目标和教育的目的,课堂中、师生间,情感、思维及价值观领域的心领神会也属于教学对话。甚至可以说,教学对话只有在这种理解的基础上,才具有与艺术精神融汇的较大空间和必要。这也意味着我们对把教学对话简单地理解为教学问答是持有异议的。

在戴维·伯姆那里,对话远远超越了谈话与交流,属于涉及人的情感、思维、价值、信仰等复杂体验的多层面过程。从他“在对话过程中,没有人试图去赢”的认识中,能够意会到教学对话艺术的深层本质。只能说,戴维·伯姆对对话的理解是令人感动的,而不只是在认识论意义上让人感到惊奇。他显然崇尚集体思维,也就是崇尚人们一起进行思考。而这种集体思维不正是现代课堂教学的真实写照吗?但这又是极其艰难的一件事情。在没有引导的情况下,人性的局限足以使人类个体执着于自己的主观并在与他人的交流中对自己的主观做习惯性的辩护。戴维·伯姆对这一现象极有洞察,且指出:“当你把自己与自己的看法、意见或观念视为一体时,别人所质疑的本来只是你的意见,但你却觉得别人似乎是在质疑你本人,所以你要奋起为自己辩护。”^④其实,这中间的道理是通俗易懂的,但人性的局限使人即使理解这一番道理,一旦进入与他人的交流过程,仍然难免为自己辩护、与他人争执。从这里出发来理解,教学对话艺术就基本上不是一种语言的艺术,而是人性的艺术。如果觉得这样的说法有些抽象,那我们最多也只能把教学对话艺术理解为能够带来师生间情感共鸣、思维共振和价值理解的一切内在和外在的教师品格艺术。这里的教师品格,并不是一个教育伦理学术语,而是包含道德成分在内,且涉及情感、思维、价值等成分的综合品格概念。

也许应该这样说,教学对话艺术的关键在于教师须是一个具有对话品格的人,他的道德不能走不出等级观念,他的情感不能滑回到情绪,他的思维不能偏执,他的价值哲学不能庸俗。因为,一个具有强烈等级伦理观念的人,一个缺乏理智进而过于情绪化的人,一个思维不能辩证进而冥顽不化的人,以及一个价值哲学庸俗的人,是不可能与他人进行“都是胜者”的对话的。如果这样的人恰好从事了教育并做了教师,那他所主导的课堂教学无论最终的结果如何,都不可能是借助了教学对话。实际上,让任何一个人拥有对话的品格都不

^①董宝良主编《陶行知教育论著选》,人民教育出版社1991年版,第34页。

^②戴维·伯姆《论对话》,王松涛译,教育科学出版社2004年版,第6—7页。

^③戴维·伯姆《论对话》,第9页。

是一件容易的事情。当我们听到有人说或是我们自己说“我不是神,我也是人”的时候,一方面意味着我们对人性的局限有自觉的认知,另一方面也意味着我们在一定程度上放任了自己人性的局限。只要是人,就会有人性的局限,因而任何人(在这里毫无例外)都不可能完全摆脱人性局限的束缚。然而,包括教育在内的、社会系统中的许多领域,却格外希望从业者能够彻底摆脱人性的局限。社会的期望与人性的局限在这里就形成了对峙甚至冲突,对于这种对峙和冲突,科学可以解释、哲学可以批判,但对于它的消除却难有实效,恐怕只有艺术才可能在这一问题的解决上派上用场。那么,艺术在这里又意味着什么呢?看来不能是作为理论分析结果的一种属性或一个侧面,也不能是工具化的教学方法和技巧,只能是内在于教师的一种精神品格。对于教师来说,艺术精神品格是一种情怀,是一种境界,本质上是教育理性对人性局限的克制和修饰。在此基础上,教师可以对自己的道德、情感、思维和价值进行艺术化的表现,并在其中策略地融入教育引领的意志。

四 教学艺术存在于教师和学生的教学感受之中

通过对教学表现和教学对话这两种教学艺术形式的分析,我们应该能够走出一种思维,即把教学艺术理解为教学实体的一种属性、教学整体的一个侧面和教师主导运行的工具化的方法和技巧。教学的目的在于使学生掌握知识以及以此为中介获得认知、人格和价值的发展。在教学中,艺术化既不是目的,也不是偶尔出现的指向目的的工具,而是有艺术精神品格的教师通过创造性、个性化的教学劳动生产出来的一种额外的教学效果。这种效果能够引发学生的欣赏意识,教学艺术因此而实际地存在于教师和学生的教学感受之中。具体而言,教师会因这种额外的效果而更加自我肯定,学生则能在学习进行的同时有欣赏的体验和情感、思维领域的陶醉。不用说,这种额外的效果与教师的艺术精神品格发挥直接相关。有艺术精神品格的教师必定会把自己的热情、想象、创造和个性融入以认知为主旋律的教学过程。在这样的融入中,教师把自己从日常的处境中解放了出来,把学生从被动的处境中解放了出来,同时就为师生联合体营造了诗意而深刻的课堂精神空间。这是一个人文的空间,也是一个艺术的空间,师生栖居于其中固然有劳动的辛苦,更有欣赏的快意。欣赏在这里很显然不是欣赏者对与他两分的艺术品的品鉴,而是师生对自己共同参与创造的高品质课堂生活的自然享用。有研究者认为,“欣赏是通过艺术家的主动创造和欣赏者的接收到对情感的交流和共鸣”^①。这里说的虽然不是教学艺术,但其中自觉到欣赏的最终状态是艺术创造者和欣赏者的情感交流和共鸣,对我们有一定的启发价值。尤其是其中的“共鸣”,明示了欣赏对于艺术存在的意义,从而使我们认为具有现场即兴特征的教学艺术就存在于教师和学生的教学感受之中。

我们首先可以说,离开师生的现场感受,教学艺术在理论上是不成立的。如果追究教学艺术品的含义,就会发现它不是绘画艺术中的一幅画,感觉形式上更像是音乐、舞蹈、戏剧这样的过程艺术。但教学艺术与音乐、舞蹈、戏剧还是不大一样,两者的不同主要在于后者的接受者亦即欣赏者一定是创作者之外的人,而教学艺术的创造者和接受者却是一体化的。教师主导、学生参与的教学艺术创造,一则不是为了他们之外的人们的欣赏,或说他们自己就是这一教学艺术创造的受益者,二则不会把他们之外的人的感受作为判定教学是不是艺术的依据。更进一步说,教师自己通常也不会把自己视为艺术工作者。如果教学客观上具有了艺术的品性和效果,也只是让教师对自己的教学有高度的自我肯定和畅快的体验,但更重要的是学生一方自觉到了他们身在其中的教学的美感。没有师生各自如上的体验,即便是教师主观上具有使教学艺术化的愿望,教学艺术在客观上也等于没有发生。说到底,教学艺术是一种现场艺术,又是一种教育行为艺术。这便意味着它只能存在于教学现场中师生的个人主观感受中,自然也意味着它只能存在于教与学、教育与受教育的结构运动中。我们可以使用物理技术对一堂被现场师生感受到的课堂教学艺术过程进行录制,但由此产生的课堂教学视频,不只在局外人那里不会产生完整的艺术效果,即使是曾在现场的师生自己看到这样的教学视频,也无法复现甚至无法回忆起当初的真实感受。这样看来,离开了现场的感受,教学艺术在理论上不能成立;离开了现场的审美体验,教学艺术在实践上也不可能成为事实。当然,这一切的认识都是以教学艺术生成于教学现场和师生产生情感共鸣、思维共振和价值理解为前提的。那种教学方法、技巧意义上的教学艺术

^①付强《艺术本质的摩仿(模仿)与表现之辩》,《文艺争鸣》2011年第12期,第11页。

就没有这么复杂了,它在一定程度上主要是教师单方面的事情,因而可以在课堂教学开始前围绕教学内容做精心的设计,继而在课堂教学中按既定计划进行展开。至于学生的畅快感受,无疑是他们追求的,却不是他们足够在意的。那种认为教学艺术是一种表演艺术的认识,其实就是这种所谓教学艺术实践的理论反映。表演者自然期望得到观众或听众的喝彩,但没有或少有喝彩,他们也不会在现场临时修改自己的表演预设。课堂里的教师显然不能如此,在有教学艺术化自觉追求的情况下,他们会根据学生的反应临时调整自己的预设,以使某种可欣赏的教学状态得以延续。那种以不变应万变的单方面教学展演,纵然内含有教师的教学艺术化追求,也不可能在学生那里获得期望的回应,真正的教学艺术当然也不可能变为现实。

所以,教学艺术只能是被课堂里的师生真实感受到的教学艺术,除此之外的其他所谓教学艺术,要么是理论分析的结果,要么就是教师单方面的一种自认为是教学艺术的展演。现在有两个问题需要回答:其一,只能存在于师生共同感受中的教学艺术究竟能给师生带来什么样的感受?其二,能够给师生带来那些感受的艺术化的教学究竟是一种什么样的教学?回答了这两个问题,我们才能获得教学艺术的具象,也才能有益于教师教学艺术实践的追求。

简而言之,真正的教学艺术能让学生感受到知识和思维的美,能让学生在具有美学意味的教学过程中感受到知识的力量和思维的乐趣,并能让学生在与教师的良性互动中感受到教育人际关系的美好。知识就其内涵来说是事物及其运动的真相,但其表达形式却是蕴含着思维的符号结构。知识既是对事物真相如实的表达,又是经过思维处理的最简洁表达。如实的表达经由人的想象和意义赋予可以传达出人的认识力量;简洁的表达经由人的欣赏过程可以传达出美的信息。教师欲让学生对知识学习有兴趣,仅做劝学式的训导显然不够,最为本质的劳动应是借助教学智慧挖掘和表现出知识及其中的思维力量和崇高之美。能让学生感受到知识的力量和思维的乐趣,才是使学生爱上学习的最可靠操作。而在现实的教学过程中,教师还需要营造良性的互动,以使学生深切地感受到教育人际的美好,只有这样,学生才能够如沐春风、如浴阳光。能有此效果的教学无疑只能是艺术化的教学,这种艺术化的教学也就是教学艺术本身。教学活动的艺术化是教师教学劳动创造性的体现,同时也是教师教学劳动美学追求的体现,其人文的意蕴是教学活动的诗化和风格化。没有创造就没有艺术。因为没有创造,人的劳作只能依据本能、习惯和传统,其中可以有自然、规矩的性质,却不会有超越自然和规矩的新奇及由此生发的冲击力。个体心理世界的艺术感受必有触动情感以至震撼心灵的内容,在此意义上,因循守旧、按部就班的教学不仅可能使学生产生接受的疲劳和厌倦,还会在此基础上使学生对教学持有消极的情感和态度。

不过,创造只是教学艺术化的必要条件,因为创造不仅为艺术所需,科学、哲学甚至宗教的形成和发展同样需要人的创造。因而,教师在使自己的教学劳动具有创造性的同时,尚需具有美学的追求,才能够让教学在自然、规矩、新奇的基础上具有对学生心智和情感的感染力。为此,教师个人须有一般意义上的审美情趣和造美意愿。顺便指出,这绝不是让教师读几本美学著作的问题,“这里所谓的美学追求,指的是一个人总想把事情做得完美的一种心理状态,这种心理状态达到最高境界,一个人就会坚持‘我审美,我存在’的行动原则”^①。坚持了这一行动原则的教师,一般会在知识的表现形式、思维的呈现策略、学生的学习体验等方面做美学的文章。进而言之,教师会运用各种技巧和技术呈现知识的结构,阐释知识的宇宙、人生意义,会对知识形成的思维过程和自己表现知识的思维过程做巧妙的呈现,会探究教学操作与学生学习体验之间的相关性,并基于此种探究创造一定的课堂精神空间。

应该说,体现了教师劳动之创造性和美学追求的教学活动就是诗化的和风格化的,其诗化基于美学的追求,其风格化基于教学美的创造。但是,这也只是一种理论上的判断,在实践的范畴中,教师劳动的创造性和美学追求并非无条件的存在,它的真实发生和持续存在是以教师个人一定的教育认知、教育热情和心理品质为前提的。具体来说,教育认知制约着教师教学艺术化追求的向度与高度,教育热情制约着教师教学艺术化追求的真实度和自觉度,心理品质制约着教师教学艺术化追求的限度。至于什么样的教育认知、教育热情和心理品质是教学艺术化所需要的,这一系列问题都值得研究者去做专门的考察。但无论在未来对这些问题

^①刘庆昌《论教学活动艺术化的实质》,《教育学报》2010年第4期,第44—45页。

做出什么样的回答,研究者都需要清楚这些答案只是有助于而非必然能带来教学活动的艺术化,原因是教学活动艺术化的最终判定是借助于师生在课堂中的真实感受的。

我们对教学艺术做出的基本理论判断,得益于历来关于教学艺术的认识和实践,其中可取的认知成分也不在教学艺术整体认知之外,这说明关于教学艺术的理论研究已有相当的积累,但深化的空间仍然很大。从方法论角度讲,以往在学科交叉意义上的教学艺术思考无疑有其历史的意义,但跨学科的研究思路应该更为可取。学科交叉和跨学科只是具有相似性,两者的研究思路和本质是明显不同的。学科交叉研究的本质是知识与思维的合理嫁接,跨学科研究的本质则是在研究对象不变的情况下对研究者视域的改造。教学艺术在学科交叉的研究范式作用下,走的是不断生成教学艺术概念的路子,而对业已明确的教学艺术做跨学科视域下的研究则是要对真实存在的教学艺术做必要的反映性认识和可能的建构性认识。这样的研究在目前技术理性主导的背景下是非常必要的,一方面可以从理论上修正教学生活实践的单向度偏差,另一方面还可以重新唤起教师的教育人文自觉。当然,教学艺术研究领域也可能因此而逐渐恢复其曾经有过的活力。

Basic Theoretical Judgment on Teaching Art

LIU Qing-chang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan, Shanxi 030006, China)

Abstract: Teaching art is a very attractive issue, which has both practical significance and theoretical value. Especially under the background of today's technological rationality, thinking about teaching art is conducive to correct the unidirectional development of teachers and their teaching, and can also reawaken teachers' humanistic consciousness in education. Teaching art is to us the teaching activity itself, an artistic teaching activity instead of an attribute or a side of teaching. Teaching art is specifically an educational performance art, an improvisational expression and dialogue art, which actually exists in the teaching experience of teachers and students.

Key words: teaching art; theory judgment; education act; teaching performance; teaching dialogue

[责任编辑:罗银科]