



“双减”的教学反思

——教学伪和谐批判

王爱菊

摘要:教师作为落实“双减”的直接责任人,决然不能将“双减”简单等同于“减少考试,减少作业”等,而应积极谋求教学的改进。教学因其双主体参与的特性,本质地蕴含着对教学和谐的追求。然而,教师对教学和谐的追求往往会导致教学伪和谐。因此,要真正落实“双减”,必须对教学伪和谐进行深刻的反思和批判。教学伪和谐或者是平庸、肤浅的“和谐”,或者是强制、硬造的“和谐”,给教与学双方带来长期、隐秘的伤害。大部分教学伪和谐是由于教师对教学和谐理解的偏差而无意导致的,所采用的手段包括刚性的和柔性的两种。教学伪和谐的存在,与我国尚和求同的文化传统、注重面子的社会心理密切相关,同时也是控制取向的课堂管理的产物。

关键词:“双减”;教学和谐;教学伪和谐

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2022.01.015

10.3969/j.issn.1000-5315.2022.01.015

收稿日期:2021-09-15

基金项目:本文系安徽省哲学社会科学规划重点项目“教育现代化背景下基于学生观转型的教学变革研究”(AHS-KZ2017D18)的成果之一。

作者简介:王爱菊,女,安徽潜山人,教育学博士,安庆师范大学教师教育学院教授,研究方向为课程与教学论, E-mail:wangaiju7899@163.com。

“双减”是当下中国教育界的一件大事。“双减”指向减轻学生校内作业负担和校外培训负担,其工作目标的第一条就是“学校教育教学质量和服务水平进一步提升”^①,因此“优化教学方式,强化教学管理,提升学生在校学习效率”^②是落实“双减”的重要措施。可以说,“双减”既要减,即减轻学生学习的校内校外负担,更要做“加法”,即提高学生课堂学习的质量,进而增加学生自由支配的时间,使其全面发展成为可能。教师作为落实“双减”的直接责任人,决然不能将“双减”简单等同于“减少考试,减少作业”等,而应努力谋求教学的改进。教学改进从哪里开始呢?内容、方法、组织形式、作业设计、评价,乃至更细节的方面?毫无疑问,这些方面都是重要的,也是教学改革的尝试可以开始的地方。“然而,无论我们做什么,最能获得实践效果的东西是,在操作中去洞悉我们内心发生的事。越熟悉我们的内心领域,我们的教学就越稳健,我们的生活就越踏实”,“如果我想教得好,则一定要去探究我的内心世界。但我可能在那里迷失,不断自我蒙蔽和故步自封”^③。教师自身对教与学关系的理解,恐怕就是“必须去洞悉的内心发生的事”,也是容易走向“不断自我蒙蔽和故步自封”的方面。教学因其双主体参与的特性,本质地蕴含着对教学和谐的追求。教与学双方倘若处于对抗和冲突当中,就决然不可能达成教学目标,完成教学任务。然而,教学和谐就是教与学双方的和谐共处吗?我们到底该如何理解教学和谐?教学的可能性不是自然规律运行的结果,而是人为筹划和行动的后果。教师如何理解教学和谐,就会建构怎样的教学和谐,就会形成怎样的教与学的关系,就会造就怎样的教学。因此,能否正确理解教学和谐,并

①《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》,人民出版社2021年版,第3页。

②《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》,第9页。

③帕克·帕尔默《教学勇气——漫步教师心灵》,吴国珍等译,华东师范大学出版社2005年版,第6、142页。

非无足轻重的问题,反而是影响、左右乃至决定教学实践的关键变量,是教学改进和质量提升的战略基点,从而落实“双减”的底层逻辑。

作为一种为了培养人而专门组织起来的社会活动,教学不同于一般的社会交往活动。一般社会交往所追求的和谐,是人与人之间关系的协调、融洽与平衡。教学和谐,则应当充分显现教学的本质,充分凸显教学的人为性和为人性。因此,教学和谐首先意味着教与学双方都作为主体而参与到教学活动之中,并在共同目标的指引下,通过活动过程实现发展,即“在一个共同的活动,一个人真正地分享并参与其中,并且和其他人一样对活动的成果具有真正的兴趣。在这些情境中,由于参与的缘故,一个人的思想和感情发生了变化”^①。因此,我们不能基于还原论的思维方式,把教学和谐简单地还原为教与学之间的和谐,或者教师与学生之间的和谐,教学和谐只有建立在教学活动这一现实的基础上才是可能的。教学和谐就是教与学双方对教学活动的目标认同和主体参与。而且,目标认同和主体参与,两者缺一不可,否则教学就不会真实地发生,更无法实现其发展性,从而就谈不上教学和谐。前苏联教育家马卡连柯曾经直率地向教师们指出:“不论你是多么亲切,你的话说得多么动听,态度多么和蔼,不论你在日常生活和休息的时候是多么可爱,但是假如你的工作总是一事无成、总是失败,假如处处都可以看出你不通业务,假如你做出来的成绩都是废品和‘一场空’——那么除了蔑视之外,你永远不配得到什么。”^②

然而,当我们从教学和谐的视角透视教学的现实就会发现,马卡连柯所批评的问题绝非个例。倘若我们认同“双减”的根基在教学,教学的根基在教学关系,那么,我们就不得不认真思考以下这些问题:那些看起来和谐的教学过程真的和谐吗?是否存在隐藏在和谐表象之下的教学不和谐,即教学伪和谐呢?如果答案是肯定的,又何以如此呢?

一 教学伪和谐及其理解

伪和谐即虚假的和谐,是人类社会在追求和谐的过程中早已发现并保持反思和警惕的一个重要问题。公元前4世纪时,古希腊哲学家赫拉克利特就提出,看不见的和谐比看得见的和谐更好,“就像弓或竖琴(那样), (存在)一种反弹式的关联”^③。在我国古代,史伯、晏婴、孔子等站在哲学的高度,专门区分了“和”与“同”,认为“同”是小人而非君子所理解和实践的“和”,是伪和谐。进入近代社会以后,透视“伪和谐”的视角更加多样。涂尔干将社会团结划分为机械团结和有机团结,以机械团结的方式“相互凝聚的社会分子要想一致活动,就必须丧失掉自己的运动,就像无机物中的分子一样”,“如果这种社会团结越来越发达,那么个人也就越来越不属于自己;他简直成为了社会所支配的物”^④。马尔库塞指出,发达工业社会通过技术“消除了私人与公众之间、个人需要与社会需要之间的对立”^⑤,造就了一种新的集权主义控制下的伪和谐——“一种舒舒服服、平平稳稳、合理而又民主的不自由”^⑥。鲍德里亚则看到了消费社会人的奴性处境问题,提醒人们“丰盛和消费并不是已经得到实现的乌托邦”,“消费是(通过对消费个体进行分化作用)实现社会控制的一种有力因素”^⑦。波兹曼认为,电视文化将人们带入娱乐业时代,“人们由于享乐失去了自由”^⑧。

在教育领域,帕克·帕尔默描述了一种教育伪和谐的存在,即“教育体制充满了分离的结构”,但我们却和“分离的结构连成一气,因为分离的结构承诺可以保护我们对抗人类内心最深处的恐惧之一——恐惧和异己的‘他者’直接相对……我们想要的是符合我们开出条件的相遇,以便我们能够控制其结果,以便他们不会威胁到我们关于世界和自我的观点”^⑨。日本学者佐藤学则揭示了教学中的“主体性”神话,即虚假的主体性:“在笼罩着‘主体性’神话的教学中,尽管学生不断地应答:‘是的!’‘是的!’表面上看起来非常活跃,而实际上学生学习

① 格特·比斯塔《教育的美丽风险》,赵康译,北京师范大学出版社2018年版,第46页。

② 马卡连柯《教育诗》,磊然译,人民文学出版社2011年版,第180页。

③ 赫拉克利特《赫拉克利特著作残篇》,T.M.罗宾森英译,楚荷中译,广西师范大学出版社2007年版,第64页。

④ 埃米尔·涂尔干《社会分工论》,渠东译,生活·读书·新知三联书店2000年版,第91页。

⑤ 赫伯特·马尔库塞《单向度的人——发达工业社会意识形态研究》,刘继译,上海译文出版社2008年版,导言第6页。

⑥ 赫伯特·马尔库塞《单向度的人——发达工业社会意识形态研究》,第3页。

⑦ 让·鲍德里亚《消费社会》,刘成富、全志钢译,南京大学出版社2008年第3版,第65、67页。

⑧ 尼尔·波兹曼《娱乐至死·童年的消逝》,章艳、吴艳译,广西师范大学出版社2009年版,插图。

⑨ 帕克·帕尔默《教学勇气——漫步教师心灵》,第37—39页。

的内容杂乱、学习的质量低下,教育被表面化,陷入了浅薄与贫乏。”^①在我国,也有一线教师基于自身的教学经验和感受,提出要警惕教学中看起来热闹非凡、一片繁荣的“假和谐”^②。毫无疑问,“教学伪和谐”如社会伪和谐一样,是不容否认的真实存在。

教学伪和谐即虚假、虚伪的教学和谐。具体来说,是指教学过程表面上平和、协调、有序,教与学双方并未表现出对教学活动的目标否定,也不拒绝参与教学活动,相互之间和睦、无冲突,实际上却存在不平衡、强制或虚伪、欺骗。教学伪和谐因其表里不一,故而不能简单地从其外在表现来判定,而必须透过现象直达本质,即依据教学的本质来判定。教学在本质上是通过教引导和促进学的活动,如果教没有促成“真学”,没有促进学生的发展,就必然是“伪教学”,即使表现得很和谐,也应被认定为伪和谐。

有一线教师基于对教学现实的反思,归纳出四种“假学”现象,分别是重教轻学、误教错学、“表教”浅学和“暴教”遏学^③。此四种“假学”,从表面来看,有教有学,而且教与学之间并未发生可见的冲突,甚至可说是一派和谐。然而,在其中都没有真正地发生学习。这样的“和谐”,或者是平庸、肤浅的“傻和谐”,或者是强制、硬造的“被和谐”,实际上就是教学伪和谐。其实质,则是“把人的和谐降低到物的和谐的水平,抹杀主体间性,在人与人之间从事伪善、庸俗或无原则折中的关系之道,而不是追寻真实的关系理性”^④,给教与学双方带来的必然是隐秘的、长期的伤害。令人担忧的是,这样的教学伪和谐并非偶发性的课堂存在,它往往被教师视为正常的甚至是好的教学的样态,熟视无睹、习而不察,以致积弊日深,课堂教学长期徘徊在低质低效的境地,只好通过增加学生学习时间、加大学习强度的方式以做弥补。显然,教学伪和谐若得不到正视、反思和清算,则“双减”只能停留在政策和制度层面,只能完成其“减”的硬任务,而难以实现其“加”的政策初衷。

二 教学伪和谐的类型考察

倘若我们承认教学伪和谐是落实“双减”所必须面对和克服的障碍,那么我们仅仅确认它的存在并知道它“是什么”是不够的,还应该继续追问“教学伪和谐的类型有哪些”?当我们尝试将事物分成不同的类型,表明我们已经在思维中把握了一类事物的共同特征,对它的认识更进了一步。

(一)刚性教学伪和谐与柔性教学伪和谐

这是以维护教学伪和谐的手段为依据划分的。如果手段是刚性、强制、不容反抗的,则属于刚性伪和谐,也可称为硬造的和谐。刚性伪和谐一般表现为通过制度或传统,“将本应独立自由发展的个体,按照某种权威主义的原则……强行安排在整个秩序的某一环节上,从而将人的和谐降低到物的和谐的水平”^⑤。然而,人终究是希望能主宰自我命运的存在。因此,在表面和谐有序的权威主义秩序背后,往往存在着由消极反抗以及各种“小动作”所构成的“暗战”。看起来一切井然有序、一团和气,实则暗藏不认同、不平衡、灰色博弈乃至危机。在特别强调“师道尊严”的漫长古代社会里,刚性伪和谐应是教学过程中极为普遍的存在。当然,在今天的课堂中也未销声匿迹。

如果维护教学伪和谐的手段是温和、柔性和非强制的,则称为柔性伪和谐。在教育民主化浪潮的多年冲击之下,“民主、平等、和谐”等师生相处之道已成为普遍的教育常识。然而,何为民主、平等、和谐?如何在教育教学实践中体现民主、平等、和谐?对这些问题的回答往往人言人殊,具体实践则全赖教师自行体味和把握,可谓“运用之妙,存乎一心”。不可避免地,一些教师将师生和谐、教学和谐等同于一团和气、相安无事,一味强调包容、理解,甚至无原则地迁就学生,对学生的观点、想法,无论其在科学上是否正确、在价值上是否正当、在视角上是否合理,一概予以表扬和肯定;当学生违反课堂纪律,甚至破坏课堂秩序,也尽可能大事化小、小事化了,一切以安定和谐为重。这样营造出来的教学和谐,必然是教学伪和谐。柔性教学伪和谐的存在,与家长、媒体、社会对学校教育高度关注甚至过度介入,教师面临较大问责压力的社会背景有关,但也凸显出教师对“教学和谐”之理解的简单化和庸俗化。

① 佐藤学《静悄悄的革命——创造活动、合作、反思的综合学习课程》,李季涓译,长春出版社2003年版,第17—18页。

② 潘伟《警惕语文教学中的“假和谐”》,《语数外学习(初中版·中旬刊)》2013年第11期,第65页;孙贞锴《什么是真正的“课堂和谐”》,《班主任之友》2006年第5期,第43页。

③ 冯卫东《发现与发展了,才是“真学”的发生》,《江苏教育·中学教学》2016年第7—8期,第16页。

④ 戴立勇《和谐与伪和谐》,《书屋》2009年第3期,第35页。

⑤ 戴立勇《和谐与伪和谐》,《书屋》2009年第3期,第33页。

(二)有意的教学伪和谐与无意的教学伪和谐

这是以维护教学伪和谐的主体(主要是教师)是否存在主观故意为依据划分的。倘若教师明知其所维护的是伪和谐,那就属于有意的伪和谐。反之,则是无意的伪和谐。我们认为,教学实践中出现的教学伪和谐,绝大部分属于无意的教学伪和谐。也就是说,教学伪和谐通常并非教师故意为之。恰恰相反,它主要是教师追求教学和谐的结果——由于对教学和谐的理解有误,或者追求教学和谐的方式不对,导致“播下的是龙种,收获的是跳蚤”。正因为如此,“教学伪和谐”才成为一个亟需我们直面的问题,一个值得研究的问题。毕竟,故意为之属于态度不端,需要从改变态度入手,而无意之过则属于认识偏差,需要的是认识的澄清乃至重建。

与此同时,我们恐怕也毋庸讳言,有教师是“明知其不可而为之”。教学存在的价值是使得学生能够“被教”,但“被教”的经历,接受教学礼物的经历,并不是可以被教师制造出来的经历——这意味着教师进行教学的力量脆弱且具有存在主义的力量。这股力量依赖于互动和偶遇,但并不是强而有力和形而上学的力量……以这样的方式看待教学和被教,我们甚至可以说,恰恰在这个意义上,教师的身份认同不得不理解为零星偶现的身份认同,它只会教学礼物被收到后的时刻出现。它不是教师自称的身份认同,它也不是教师确保拥有的身份认同。它是在我们做教师的生命中一个需要认真对待的可能性^①。然而,作为有传统权威和制度权威双重加持的“专业人”,相当一部分教师无法理解比斯塔所说的“被教”的意味,也无法承受这种“力量脆弱”的感觉,更遑论接受自身教师身份认同的不确定性,从而就必然会采取各种刚性或柔性的手段,以维持教学的表面和谐与顺利,其目的则是为了维持教学和“被教”的表象。

三 教学伪和谐的原因剖析与省思

教学伪和谐作为教学实践中具有一定普遍性的存在,而且通常是教师习焉不察、无意为之的结果,必然存在某种广泛的、普遍性的原因。我们必须深入到教学伪和谐的背后,探寻其存在的深层原因。惟其如此,教学伪和谐才有可能被“连根拔起”,才有可能达成真正的教学和谐,从而使“双减”深入实施和目标实现成为可能。

(一)尚和求同的文化传统

我国自古就有贵“和”的思想,在甲骨文、金文中“和”字就多次出现。而且,古人对“和谐”的理解具有鲜明的辩证色彩。为了强调“和”是对立面的统一,先贤们对“和”与“同”进行了专门解释和刻意区分,提出“和谐”是以相异为前提的,多种异质性因素共存互动才能形成“和谐”。譬如,孔子说:“君子和而不同,小人同而不和。”^②到了汉末,“异”和“奇”甚至成为一种积极的价值观念。这一点,“我们从汉末文坛领袖蔡邕的所作所为上可以窥其肇端……蔡邕不但对于具有个性奇才的年轻文人大力推荐奖掖,而且对于东汉时期的奇文异书怀着极大的兴趣进行阅读鉴赏……表现出审美鉴赏的尚奇心理”^③。

另一方面,在我国文化传统里,将“和”理解为同、因“尚和”而导致“求同”的致思理路同样具有巨大的影响力,而且因其操作的简单化和内含的工具价值受到封建统治者的青睐,日益占据统治地位。面对先秦时代诸侯纷争、战事频仍的社会现状,人们对“和”的理解越来越片面,越来越趋向于“同”。《墨子·尚同》篇指出:“今此何为人上而不能治其下,为人下而不能事其上,则是上下相贼也。何故以然?则义不同也”,“若苟百姓为人,是一人一义,十人十义,百人百义,千人千义,逮至人之众不可胜计也,则其所谓义者,亦不可胜计。此皆是其义而非人之义,是以厚者有斗,而薄者有争。”^④要改变这一现状,必须建立一个包括里长、乡长、国君、三公、天子的行政管理体系,这个体系运行的规则是“上之所是,必亦是之;上之所非,必亦非之”^⑤,直至同一于天子——“凡国之万民上同乎天子,而不敢下比。天子之所是,必亦是之;天子之所非,必亦非之”^⑥。而且,“这种思想并非墨家所独有,在先秦其他派别(诸子)中也很流行”,“墨、儒、道家(也包括农、名诸家)试图依靠道德教化实现以平等、和谐、人人安乐为特征的‘尚同’,可以称之为‘文同’。至于法家所‘尚’之‘同’,则是凭借法制、强权去实现集中统一,增强聚合力,可以称之为‘武同’……自秦汉以降,这种思想则逐渐成为普遍的社会心理,积淀为中华民族

① 格特·比斯塔《教育的美丽风险》,第80—81页。

② 杨伯峻译注《论语译注》,中华书局1980年第2版,第141页。

③ 高长山《蔡邕的“尚奇求异”与魏晋文学演变》,《光明日报》2009年4月2日,第7版。

④ 《墨子》,方勇评注,商务印书馆2018年版,第118、117页。

⑤ 《墨子》,第101页。

⑥ 《墨子》,第104页。

文化的深层内蕴……以此为原点,进而构成了中华民族集体至上、注重社会共性的文化心理传统”^①。

在这样的文化传统之下,人作为集体的一部分依附于集体而存在,其作为个体的存在价值被轻视和忽略。梁漱溟曾指出:“中国文化最大之偏失,就在个人永不被发现这一点上。一个人简直没有站在自己立场说话机会,多少感情要求被压抑,被抹杀。”^②进入20世纪以后,随着新文化运动对传统文化的批判和反思,以及社会的开放、发展与进步,这一文化传统得到了一定程度的纠偏。然而,文化的改造岂是短时之功?时至今日,将“和”等同于“同”、追求“同”而排斥“异”的现象仍颇为常见。教学是社会的产物,不可能完全超脱于人所生存的社会而存在。在当下的课堂教学过程中,对教学和谐的追求也往往不可避免地异化为对“同”的追求和对“异”的排斥,譬如过分尊崇统一的标准和要求,无意忽视或者有意打压学生的个性化理解与需求,将正常的质疑与挑战当作教学的破坏力量和消极因素而予以消除,致力于“去冲突化”教学^③,等等,从而也就不可避免地导致了教学伪和谐。

所以,关于和谐,我们不能忘却先人早已给与我们的启示——要深刻理解和区分“和”与“同”的差异。要造就真正的教学和谐,必须致力于营造一种鼓励求新、求异的观念和氛围,惟其如此,才可能出现突破、创新和超越,才可能达成“芳林新叶催陈叶”、“雏凤清于老风声”的卓越教育之境。真正的教师应敢于如尼采笔下的查拉图斯特拉一样对学生说:“如果你始终是弟子,那么你就不会报答老师。为什么你们不想要掀掉我的花冠呢?你们尊敬我;可是,如果有一天你们尊敬的人突然倒下了,会怎么样呢?当心啊,不要让丰碑倒下来砸死你们!你们说,你们相信查拉图斯特拉?可是查拉图斯特拉有何重要!……现在我命令你们丢失我,找到你们自己;只有当你们全部否定我的时候,我才会回到你们身边。”^④真正的学生,则应如亚里士多德一样敢于宣称“吾爱吾师,吾更爱真理”,敢于提出与教师不一样的观点,甚至当面向教师问难。

(二)注重面子的社会心理

求“同”的文化传统不仅否定个体存在的价值,限制、禁锢个体的聪明才智和创造力,还造成了一种为和谐而和谐的人际相处方式,将努力维持人与人之间的关系和谐看得至关重要,与之相比,其他的都退居次要位置。倘若交往的双方中有一方做不到这一点,譬如态度不够谦逊,或不认可对方的意见,就会被对方认为在故意破坏和谐,就是不尊重自己,即“不给面子”。注重面子,是中国社会非常典型的一种社会心理特征。我国台湾心理学家杨国枢认为,注重面子的社会心理,使得“传统中国人对于别人的批评与意见特别敏感,老是要顾全‘面子’,要有‘脸’。希望在他人的心目中保有良好的印象,同时,也希望与其他人(不限于家族以内的亲属)维持和谐而良好的关系,而不愿意得罪任何人。为了达到此一目的,同一个人可以在不同的社会情境下对不同的人讲不同的话,即使前后的言词不相一致,甚或互相矛盾也在所不惜。换句话说,为了在不同的情境下与不同的人都能保持和谐的关系,便不得不说有违自己真实意见或感受的话”^⑤。

普通人在社会交往中“要面子”,在讲究“师道尊严”的师生之间则有过之而无不及。当然,在师生之间,注重的主要是教师的面子,学生通常都会被要求充分地尊重教师。至于教师是否要尊重学生,是否要给学生面子,则全赖教师自身的秉性和修养。在明朝屠羲时所编辑的《童子礼》中,记载了学生和教师相处时应有的礼数:

受业于师,必让年长者居先,序齿而进。受毕,肃揖而退。其所受业,或未通晓,当先叩之年长,不可遽读问于师。如欲请问,当整衣敛容,离席前告曰:某于某事未明,某书未通,敬请。先生有答,即宜倾耳听受。答毕,复原位。^⑥

今日的学生面对教师,虽然不可能再如《童子礼》所要求的那样谨小慎微、恪守各种繁冗礼数,但大多数教师恐怕依然习惯于学生亦步亦趋地跟着自己往前走。如有学生“不配合”或提出异议,就会感觉面子受损。为避免这一状况出现,教师就会自觉或不自觉地限制自由、拒绝冒险,而倾向于选择自己所擅长的最稳妥的、或刚

① 崔际银《“尚同”平议》,《河北师范大学学报(哲学社会科学版)》1997年第2期,第63—65页。

② 梁漱溟《中国文化的命运》,中信出版社2010年版,第71页。

③ 王爱菊《“去冲突化”教学及其批判》,《教育学报》2010年第5期,第33页。

④ 尼采《查拉图斯特拉如是说》,杨恒达译,译林出版社2007年版,第86页。

⑤ 杨国枢《中国人的蜕变》,中国人民大学出版社2013年版,第326页。

⑥ 陈宏谋辑、《五种遗规》译注小组译注《养正遗规》,中国华侨出版社2012年版,第232页。

性的或柔性的方式,以维护教学过程的顺畅与平和。在这些教师看来,倘若教学过程是顺畅与平和的,就是和谐的,就足以表明自己对教学的掌控力,就能充分维护自己的面子,至少是不失面子。当教师将教学的流畅与平和等同于教学的和谐,进而等同于自己的面子的時候,教学伪和谐恐怕就成了教学过程中难以摆脱的必然。

倘若我们认同教学是教师引导学生并和学生一起共同探究真理的活动,那么所谓的面子,对于教学来说就是“难以承受之重”。因为,当教师真正作为主体参与到教学活动中时,他所关注的就是同样作为主体的学生以及“如何更好地教”本身,就会沉醉其中,甚至达到一种忘我之境,而决然不会将注意力放到自己的面子上。相反,当面子僭越成为教师教学的首要考量,就会使教学或者堕落为平衡人际关系的庸俗游戏,或者异化为心灵阻隔的师生之间的残酷斗争——“教师的一张讲桌有时会变成一堵高大的石墙,教师在墙后向他的‘敌人’——学生发动‘进攻’;但更多的情况则是讲桌变成被包围的堡垒,‘敌人’围攻它,而躲藏在里面的‘指挥官’则感到手足无措”^①。换言之,恐怕只有教师在教学过程中,完全放下自己的面子,谦虚地面对学生,甘做“平等者”甚至敬畏学生,从而专注于教学本身,才有可能真正造就教学和谐,教师也才能真正成就自我,才会真的有面子。国内一位全国知名的小学数学特级教师曾写过一篇教学感悟,名字就叫《我在课堂,我是学生,我敬畏》^②,可谓十分生动地体现了这一点。

(三)控制取向的课堂管理

尚和求同的文化传统和注重面子的社会心理,进入到课堂教学过程中,就不可避免地导向控制取向的课堂管理。教师的角色之一是课堂管理者,做好课堂管理是教学的题中应有之义。在大众语境里,一个连学生都“管不住”的教师,决然不会被认为是一个胜任的教师。在教育场域内,教师们也经常使用“驾驭”一词,作为课堂管理的隐喻。一个好的教师,必然具备很强的驾驭课堂的能力。然而,怎样才算“管得住”和“驾驭得了”呢?

在不少教师看来,“管得住”和“驾驭得了”意味着教学活动按照其预设的进程顺利展开,即使出现一些意外的“小插曲”,也会及时得到有效应对或解决。教学成为没有风险的确定性事件,“输入”与“输出”之间达成完美匹配的状态。换句话说,控制取向的课堂管理,竭力使课堂中的一切井井有条、一丝不苟。然而,学生并不是一群生来就任人摆布的木偶,他们决然不会自动做到井井有条、一丝不苟,所以教师往往不由自主地将课堂管理转变为课堂控制,确切地说,是对学生的控制。当然,控制的手段可能是刚性的、严厉的,也可能是柔性的、温和的,但其目的都是为了造就一种井井有条、一丝不苟的课堂,以确保教学的顺利完成。原本其适用对象为牛、马等牲畜的“驾驭”一词,本身就意味着支配、掌控,使之听从自己的指挥,服从自己的意志。在大多数教师的心目中,控制本身不是目的,只是达成教学的手段,属不得已而为之,从而是可以理解和接受的。

然而,“教育——是这样的一件非同一般的事:目的不能取代手段的作用,使目的变得崇高、更有意义的恰恰应该是手段、交往的方式”^③。当教师为了教学而控制学生时,控制就会僭越教学,教学也就不复存在,而异化为控制甚至虐待。“虐待的本质是把一个人转变为一件物,把有生命的东西转变为无生命的东西,因为生物受到了完全彻底的控制,丧失了生命的本质属性——自由”^④。控制取向的课堂管理,因为丧失了为人性,所以决然不可能真的如课堂管理者所期望的那样,有助于完成教学的任务,倘若我们不是简单地把教学的任务理解为纯粹的知识灌输和技能操练的话。对此,前苏联教育家苏霍姆林斯基曾提出严厉的批评,他说:“有这样的教师,把在课内能使孩子‘始终处于智力紧张的状态’当作自己的成绩。……上课形式像万花筒似地千变万化,孩子们聚精会神听着教师说的每一个字,教室中一片紧张的寂静。……在教育人这样细致的工作中,还有什么能比这么干更为愚蠢的呢。教师对工作抱着这样的目的,简直就是要榨干儿童全部的精力。”^⑤

全面控制之下的井井有条、一丝不苟乃至“聚精会神”,决然不是教学和谐,而只能是教学伪和谐。控制取向的课堂管理是简单的和容易的,但也是粗暴的和反教学的。因为,“创造、交流和教学不能被创造者、交流者和教师理解为可控制的过程。恰恰在这个意义上,它们都包含风险。参与到这种风险中——也许我们甚至可

① 苏霍姆林斯基《把整个心灵献给孩子》,唐其慈、毕淑芝、赵玮译,天津人民出版社1981年版,第5页。

② 华应龙《我就是数学——华应龙教育随笔》,华东师范大学出版社2009年版,第94—96页。

③ III. A. 阿莫纳什维利《孩子们,祝你们一路平安!》,朱佩荣译,教育科学出版社2005年第2版,第185页。

④ 埃里希·弗洛姆《人心——人的善恶性》,范瑞平、牟斌、孙春晨译,福建人民出版社1988年版,第16—17页。

⑤ 苏霍姆林斯基《把整个心灵献给孩子》,第145—146页。

以说:拥抱这种风险——会使这些过程具有教育的相关性和重要性”^①。要想造就真正的教学和谐,就必须自觉地摒弃这种控制取向,使课堂成为自由栖息之所。惟有人性和思维能够在其中自由舒展,才可能有真实的目标认同和真正的主体参与,从而才可能实现教学的为人性。

综上所述,“双减”的顺利实施,固然需要清晰的顶层设计和有力的政策供给,也需要扎实的底层逻辑。《老子》第六十三章云:“天下大事,必作于细。”^②日常课堂教学的改进就是“双减”底层逻辑的重要基点。教学改进的根基则在于造就真正的教学和谐,在于教师从虚幻的教学伪和谐当中抽身出来。当然,这意味着教师需要始终抱持一种自我批判的态度,不断地反观自身,进行自我反思甚至自我否定,同时意味着需要付出更多的辛劳。然而,教学之所以被尊称为专业乃至艺术,不就是因为许多教师为之努力并卓有成效吗?“双减”之所以令人振奋和期待,不就是因为提供了这样的激励和愿景吗?

Reflection on Teaching under the Background of “Double Reduction” Policy: Criticism on Deceptive Teaching-learning Harmony

Wang Aiju

(School of Teacher Education, Anqing Normal University, Anqing, Anhui 246133, China)

Abstract: As teachers are directly responsible for the implementation of “double reduction” policy, they must not simply equate “double reduction” with “reducing exams and reducing homework”, but should actively seek to improve teaching. Due to its characteristics of dual subject participation, teaching essentially contains the pursuit of harmony between teaching and learning. However, teachers’ pursuit of teaching-learning harmony often made it deceptive. Therefore, to truly implement the “double reduction policy”, deceptive teaching-learning harmony must be deeply reflected and criticized. Deceptive teaching-learning harmony, because of its concealment, does long-term and potential harm to teachers and students. The existence of deceptive teaching-learning harmony cannot be entirely attributed to teachers, which is closely related to the cultural tradition of seeking common ground, the social psychology of paying attention to keeping face and the control-oriented classroom management.

Key words: “double reduction” policy; teaching-learning harmony; deceptive teaching-learning harmony

[责任编辑:罗银科]

①格特·比斯塔《教育的美丽风险》,第88页。

②陈鼓应译《老子今注今译》,商务印书馆2003年参照简帛本最新修订版,第298页。