

共享：课堂师生关系新境界

○李镇西

如果把课堂教学内容比作食物，那么，课堂师生关系经历了三种模式——

第一种是“填鸭式”。教师觉得食物对学生来说非常有营养，于是，便不择手段地“满堂灌”，唯恐学生吃不饱，而全然不顾学生是否有食欲，也不管学生是否消化不良；当然，也有“高明”的教师，他会将食物先咀嚼得很细碎，然后一点一点地“喂”学生。——应该说，这种“填鸭式”现在基本上没有了“市场”。

第二种是“诱导式”。教师不是直接将食物灌输给学生，而是把食物摆在学生面前，然后以各种美妙的言语让学生明白眼前的食物是多么富有营养同时又是多么可口，以打动学生的心，激发其食欲，使他们垂涎三尺，最后争先恐后地自己动手来取食物，再狼吞虎咽地吃下去。——这种“诱导式”在教学上也叫“启发式”，比起“填鸭式”无疑是了不起的进步，因而在目前的课堂教学中方兴未艾。

第三种是“共享式”。面对美味食物，师生共同进餐，一道品尝；而且一边吃一边聊各自的感受，共同分享大快朵颐的乐趣。在共享的过程中，教师当然会以自己的行为感染带动学生，但更多的，是和学生平等地享用同时又平等地交流：他不强迫学生和自己保持同一口味，允许学生对各种佳肴做出自己的评价。在愉快地共享中，师生都得到满足，都获得营养。

——这种“共享式”现在还不普遍，但已经开始出现。

任何比喻都是蹩脚的，何况课堂教学毕竟不是餐厅吃饭。但以上三种“进餐方式”，分别形象地代表了课堂教学中三种师生关系模式：教师绝对权威而学生绝对服从；教师在行动上似乎并不专制但思想上却分明是学生的主宰；师生平等和谐，教师在保持其教育责任的同时又尊重学生，和学生一起进步。

毫无疑问，今天我们提倡并需要的课堂师生关系，正是第三种——“共享”。

“共享”的过程就是“对话”的过程。

表面上看，师生关系仅仅是一个情感问题，其实不然。透过不同的师生关系模式，我们可以看到不同的教育观——我这里所说的“教育观”特指对教育属性的认识：教育是属于“科学”还是“人文”？如果我们将教育实践视为纯粹的科学（自然科学或者社会科学），那么，科学研究所要求研究者具备的客观、冷静以及与研究对象保持一种严格的主客观界限，都会使我们自觉不自觉地把教育对象（即学生）当作物而非人。在这种情况下，师生关系自然不会是人与人的关系，而是人与物的关系。当然，教育（无论是实践还是理论）不可能没有

“科学”的因素——不只是自然科学和社会科学的知识是教育的重要内容,而且科学研究的方法也是教育所不能不借鉴的。但是,教育首先是属于“人文”的,而非“科学”。在一般的科学研究中,科学家所面对的是客观现象(包括社会科学研究所面临的社会现象也是客观的),因此,科学家在研究与研究对象是分离的——这是严谨的科学研究所必需的。而教育则不然,苏霍姆林斯基说:“教育——这首先是人学。”(《把整个心灵献给孩子》)陶行知说:“真教育是心心相印的活动。”(《陶行知教育文选》)这就决定了在理想的教育中,教育者必须融进教育对象之中,避免师生在精神上的分离。换句话说,师生交往的本质就是教师人格的精神与学生的人格精神在教育情景中的相遇。

基于以上认识,我认为,在课堂教学中,我们当然可以把教师角色定为“导游”、“主持人”以及“导演”、“舵手”等等。但更重要的是,不管什么角色,教师都应该在课堂中营造一种“对话情境”。这里所说的“对话”,不仅仅是指教师和学生通过语言进行的讨论或争鸣,而主要是指师生之间平等的心灵沟通。这种“对话”要求师生的心灵彼此敞开,并随时接纳对方的心灵。因此这种双方的“对话”同时也是一种双方的“倾听”,是双方共同在场、互相吸引、互相包容、共同参与以至共同分享的关系。

“师生之间的这种相互作用或对话的交互性,说明二者的关系是一种‘互主体性’关系,这不仅是指二者只是两个主体在对话中的互相作用,而且指二者形成了互主体性关系即主体间性,这样相对于对方,谁也不是主体,谁也不是对象,谁也不能控制谁操纵谁,或者强行把意志意见强加于另一方。”(金生钰:《理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论》)

而且,针对过去教学中的“教师中心”倾向,我们更强调对话情境中教师的“倾听”。毫无疑问,教师不但承担着教育的责任(我们并不因为“对话”而在思想上削弱这种责任感),

而且无论专业知识还是社会阅历都在学生之上,但作为一个真实的活生生的人,作为一个和学生同样有着求知欲的成年学习者,教师同时也是学生年长的伙伴和真诚的朋友;在倾听学生言说的过程中,学生的见解和来自学生的生活经验直接或间接地作为个人独特的精神展示在教师面前,这对教师来说,同样是一份独特而宝贵的精神收获。如果说,在过去“教师为中心”的师生关系中,教师和学生相对于对方都是一种“它”者,双方的关系是一种“我一它”关系的话;那么,在对话情境中,师生之间是一种“我一你”关系。在这种关系中的课堂教学过程,对师生双方来说,都是一种“共享”。师生之间人格的相遇、精神的交往、心灵的理解,便创造了也分享了真正的教育。这种教育,同时也是师生双方的生活,是他们成长的历程乃至生命的流程。

二

在“对话”与“共享”的课堂氛围中,学生既是学习者又是建构者。

作为学习者,学生的任务当然是获取知识、形成能力并获得健康的人格,正是在这个意义上,我们说学生是“教育的对象”。甚至如果在理论上静态地孤立地考察作为教育对象的学生,我们把学生视为教育客体,也是没有错的。

问题在于,从来就没有“静态”的教学过程。一旦进入实践层面,无论作为学生还是教师,都处于教学过程的“动态”之中。而学生只要进入教学实践,他们就绝对不是嗷嗷待哺的被动客体,而同样是积极参与的主体——是“建构”的主体。

这里不得不谈到正风行于中国基础教育界的建构主义理论。建构主义有许多不同的派别,但不同的建构主义者却仍然有着这样一些共同点:首先,他们都认为知识不是被动接受的,而是学习者积极建构的。其次,他们都认为学习是学习者个体主动建构知识的行为。再

次,他们都重视学习者先前所建构的知识和经验,并将学习者已有的知识作为新知识的生长点。最后,他们在强调学习者的自我发展的同时,并不排斥外部的引导,只是反对简单的、直接的知识传递。

至少这几个共同点是有助于我们重新思考学生在教学过程中的位置的。

作为学习者,学生在学习内容、学习方法等方面接受教师的指导;作为建构者,每一个学生在学习过程中都依据自己不同的知识储备和生活经验,对所学的内容进行选择、评价、重组和整合,进而把知识变成真正属于自己的一种能力乃至一种信念。在这过程中,学生主动地就知识质疑、对教师发问、向权威挑战……都是理所当然的。在这里,至关重要的,是教师应鼓励并尊重学生独立思考的权利。这符合学生求知心理,并能尊重其个性,因而可以有效地把学生推到主动学习的位置。学生由生疑、质疑,再到思疑、解疑,整个过程充满了积极求知的主动精神,其所获知识印象更深。

以语文课堂教学为例:无论把“语文”理解成“语言文字”、“语言文学”还是“语言文化”,其核心都是“语言—思维—人的发展”的相互作用及其相互促进。而离开了学生富有个性和创见的独立思考,这一切都谈不上!语言的千姿百态反映了思维的丰富多采,学生在阅读教学过程中的“仁者见仁,智者见智”,正体现了能力形成和知识运用方面语文学科不同于其他学科的独特性。培养学生的思考能力,实际上也是在训练学生科学的治学方法。打开一切科学大门的钥匙,无疑是问号。知识传授决不是最终目的,我们的目的是通过教学,为学生的未来开辟一个广阔的文化空间,让学生自己去探寻、研究、发展和创造。因此,教会学生的治学尤为重要,而治学的过程很大程度上就是一个独立思考的过程。培养学生的思考能力,符合时代发展的需要。因为教会学生思考,其更深远的意义在于为学生未来的人生播撒科学精神的种子,为我们国家的未来造就民族

振兴的栋梁。科学精神最重要的内涵之一便是怀疑精神——怀疑不是否定,而是不迷信。从人类文明史上看,怀疑是创造的起跑线,是科学的助产士,是真理的磨刀石。如果我们的学生没有起码的思考能力和怀疑勇气,那么,他们就不可能真正成为未来中国物质文明和精神文明的创造者,更无力迎接国际竞争的挑战。

学生之间、师生之间的思想碰撞,应该是“对话”的主旋律。

这里,还有必要反思一下“启发式”教学。相对于“填鸭式”教学,“启发式”当然是一个了不起的进步。“启发式”的教学策略之一,是“教学问题”的设计与提出。然而,正是在这一点上,“启发式”暴露出了其“教师中心主义”的胎记。

“学生为主体,教师为主导”是最近20年比较有影响的教学改革命题,许多教师也把这句话作为自己教改的指导思想。但是,在一些教师的课堂教学实践中,“教师为主导”成了“教师为‘主套’”。针对过去“满堂灌”的弊端,许多教师开始注重“启发式”教学,但是,谁来“启发”?仅仅是靠教师启发,还是引导学生之间互相启发,同时更注重学生的自我启发?这些问题往往被一些教师忽视。于是,“满堂灌”便成了“满堂问”,就以为是“主体”、“主导”的统一,这实在是一种可怕的误解。因为在这样的教学中,教师所依次抛出的自己所“精心设计”的一个个问题,常常成为学生的思想圈套——正是在这样教师的一步提问,学生的一次次回答和教师对学生答案的纠正中,学生成了教师思想的俘虏!学生没有一点个人的创见,教师也不允许学生自己对文本进行富有个性化的创造性理解;学生要做的,只是充当教师见解的复述者!这样的课堂教学中当然也有“人”的存在,但这里的“人”只是教师而非学生;而学生的“精神主体”却在教师的“圈套”中消失了!

因此,教师应该警惕:千万别让课堂成为

学生“思想的屠宰场”!

三

但是,这决不意味着教师放弃了自己教育的责任,而只能做学生“思想的尾巴”——如果这样,我们的教学就失去了它对学生应有的教育功能和发展意义。

有教师认为,既然讲教学民主,既然在课堂上教师也是“平等的一员”,就没有必要强调教师的引导作用,否则又会回到教师“话语霸权”的老路上去。这种认识是对教学民主的误解。在“对话”与“共享”的过程中,教师当然是“教学共同体”中与学生平等的一员,然而他是“平等中的首席”。他不是知识的灌输者,不是行为的约束者,不是思想的主宰者,但他在“对话”与“共享”中发挥着其他参与者(学生)所无与伦比的“精神指导”和“人格引领”作用。

我同意肖川先生的观点:“教育作为文化——心理过程,所关注的是理想个体的生成与发展,它有这样两个相互制约、相互联结、互相规定、对立统一的基本点,那就是:价值引导和自主建构。”(《我们究竟需要什么样的教育》,《教育参考》2000年第5期)在这里,“自主建构”是针对学生而言,“价值引导”则是就教师而论。

“平等中的首席”这个位置,是教育本身赋予教师的。教育的方向和目的,教师对学生成长所承担的道义上的责任,都决定了在教学过程中,教师不可能是一个放任自流的旁观者或毫无价值倾向的中立者,而理应成为教学对话过程中的价值引导者。事实上,无论是教学目标的确立还是教学活动的组织,都体现了教师的价值取向。纯粹“客观”的教学,永远不可能存在。在课堂教学中,教师的价值引导主要体现在:一方面,他创设和谐情景,增进学生合作学习,鼓励学生积极参与并主动创新。让学生在尊重中学会尊重,在批判中学会批判,在民主中学会民主……这本身就是教育者应该追求的教育目的。另一方面,面对争议,特别是

面对一些需要引导的话题,他不是以真理的垄断者或是非的仲裁者自居发表一锤定音的“最高指示”,而是充分行使自己也同样拥有的发言权,以富有真理性的真诚发言,为学生提供一些更宽阔的思路,更广阔视野,更丰富的选择。教师的发言尽管只是“仅供参考”,但由于教师所处的首席地位,尤其是教师发言所闪烁的智慧火花思想光芒,教师的一家之言必然会打动学生的心灵,在他们追求真理的道路上产生积极的影响。

当然,在“对话”过程中,有时候学生的见解比教师更具真理性。在这种情况下,教师首先要能够放下“师道尊严”的面子,具备向真理投降的勇气和向学生请教的气度,乐于以朋友的身份在课堂上和学生开展同志式的平等讨论或争论,并虚心地吸取学生观点中的合理因素。对学生来说,这本身也是一种民主精神的熏陶与感染。“一日为师,终身为父”这句古语在积极倡导尊师风尚的同时,却也强调了学生绝对服从的臣民意识和教师至高无上的家长权威;相比之下,“吾爱吾师,吾更爱真理”则更能体现出在追求真理的前提下既尊重师长又保持个人心灵自由的人文精神。既然承认师生平等,那么“真理面前,人人平等”就是理所当然的了。应该特别指出的是,师生之间的商榷并不只是是非之争,更多的时候是互相启发,互相补充和互相完善,只要言之成理,还可以求同存异甚至不求同只存异,而不必非要定于一尊不可。宽容歧见,尊重多元,这也是教师应该引导学生逐步具有的民主胸襟。

——“对话”过程中教师的价值引导作用,正在于此。

四

相比起“填鸭式”与“启发式”,“共享式”更能体现出课堂教学中师生的新境界。

它“新”就“新”在重新确立了课堂教学中的师生关系,特别是重新确立了教师在课堂教学中的职责:“……把教师称为‘师长’

(Masters)(不管我们给这个名词一个什么意义),这只是越来越滥用的名词。教师的职责现在已经越来越少地传递知识,而越来越多地激励思考;除了他的正式职能以外,他将越来越成为一位顾问,一位交换意见的参加者,一位帮助发现矛盾论点而不是拿出现成真理的人。他必须集中更多的时间和精力去从事那些有效果和有创造性的活动:互相影响、讨论、激励、了解、鼓舞。”(联合国教科文组织国际教育发展委员会:《学会生存——教育世界的今天和明天》)

“共享式”教学,把教学过程还原成师生积极互动、共同发展的交往活动过程。无论“填鸭式”还是“启发式”,信息流向都是单向的、静态的,而且是居高临下的。而“共享式”则体现

了师生之间和学生之间动态的信息交流,真正实现了师生互动,在对话中师生互相影响、互相补充、互相促进,最终共同进步。师生关系的本质是教育性的,因而“我们相信,在这样的师生关系中,学生会体验到平等、自由、民主、尊重、信任、友善、理解、宽容、亲情与关爱,同时受到激励、鞭策、鼓舞、感化、召唤、指导和建议,形成积极的、丰富的人生态度与情感体验”。(钟启泉等:《为了中华民族的复兴》)

这正是“共享式”师生关系所要达到的教育目的,也是未来更加民主的社会主义中国对当今教育的热切期盼。

(作者系苏州大学教育哲学博士,语文特级教师)

作品欣赏

山居图
(国画)



高邮市菱塘回民实验小学 常国富/作