

“教”与“学”：学校教育的博弈与回归

方展画 弓 静

[摘要] “教”与“学”是学校教育中最为核心的一对范畴。“学”为中心是中国教育的文化基因。随着封建集权社会的强化和科举考试制度的盛行,中国教育逐步演化成“教”为中心的范式,班级授课制度将“教”为中心的学校教育机械化、程式化和制度化。当前,我国教育的改革与发展正步入一个全新的历史阶段,学校教育隐含的诸多深层次矛盾渐次浮现。教育将在“否定之否定”的钟摆中回归“学”的本源,并将在机制层面上实现两大转轨:从“苦学”向“乐学”转轨、从“传授”向“引导”转轨。

[关键词] 学校教育;教为中心;学为中心

[作者简介] 方展画,浙江大学教育学院教授;弓静,浙江大学教育学院博士生 (杭州 310028)

传统的重“教”与重“学”的两种认识倾向在新时期仍然艰难地博弈着。系统梳理教育的历史,对当前教育改革具有启示意义。

一、重“学”：中国教育的文化“基因”

在中国古代社会,制度化教育尚未形成,“个别化”是学习者的基本学习方式,“学”比“教”更早地被重视和运用。华东师范大学杜成宪教授在对“教”与“学”两个概念进行深入的历史考察分析后,认为最初这两个字是通用的,从字形和概念方面,“教”都是由“学”演变发展而来,“以学论教”是中国古代教育思想的特色。^[1]中国古代教育思想集中体现于早期儒家的著作中,“在早期儒家心目中,学习是教育的前提,是教育的细胞,是教育的基础,是教育的起点,教育的过程是学习的过程,教育的问题通过学习范畴得以表述,教育最终归结为学习”^[2]。

儒家学派经典《论语》首篇提及的便是

学习问题,“学而时习之,不亦说乎?”^[3]看似“无意”编排,恰恰彰显了孔子“重学”思想。“孔子一生主在教,孔子之教主在学。”^[4]在《论语》中,“学”字通篇出现64次,而“教”字仅仅出现7次。^[5]孔子对“学”的重视首先体现在对学习品质的重视。孔子认为,“学而不思则罔,思而不学则殆。”^[6]他将“学”视为个体成长最为重要的途径,倘若舍此而求他,则人格发展就会存在缺陷:“好仁不好学,其蔽也愚;好知不好学,其蔽也荡;好信不好学,其蔽也贼;好直不好学,其蔽也绞;好勇不好学,其蔽也乱;好刚不好学,其蔽也狂”^[7]。就学习言,“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”^[8],理解知识只是最低层次的学习,进而要达成的是学生喜欢学习,当然最高境界是学生能够在知识学习过程中体验到快乐,体验到成长的愉悦。正因为“学”承载着如此重要的作用,所以,基于学习者内在的对“学”的诉求,是教育的第一要义。孔子对“学”的重视也体现在“学为本”的教育思想中。在“学”

与“教”的关系中,孔子强调“学为本”。他反对单纯地灌输知识,主张为教者要善于“启”与“发”,要根据学生的学习状态因势利导:“不愤不启,不悱不发。举一隅不以三隅反,则不复也”^[9]。孔子本人也是一个善启善发的大师,其学生曾感:“夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能”^[10]。一个“欲罢不能”生动地诠释了“学为本”的真正内涵。正是基于“学为本”,孔子首倡“因材施教”。孔子将先天遗传、智力发展水平、教育等不同层次的人分为三个层次,“生而知之者上也;学而知之者次也;困而学之,又其次也;困而不学,民斯为下矣”^[11],指出“中人以上,可以语上也;中人以下,不可以语上也”^[12],所以在对学生进行启与发时,往往需要因人而异、扬其所长。

孟子的“自得”思想也是一种重“学”的观点。孟子指出,“君子深造之以道,欲其自得之也。自得之,则居之安;居之安,则资之深;资之深,则取之左右逢其原,故君子欲其自得之也。”^[13]“求则得之,舍则失之,是求有益于得也,求在我者也”^[14]。在孟子思想中,“学”是学习者应然使命,是学习者自我探索、思考、领悟等求索过程,通过自觉“深造”而得,知识的习得并非由外向内的灌输。“梓匠輪輿能與人規矩,不能使人巧。”^[15]因此,教师在教学过程中应“引而不发,躍如也”^[16],扮演“引导者”的角色。

在先秦的“百家争鸣”中,也有人推崇“教”的作用,如荀子。他虽然将学习置于基础性、起点性的位置上(《劝学》开篇道明持续学习的重要性:“学不可以已”^[17]),但他更强调学习的外部因素,强调教师在教育中的主导作用,“国将兴,必贵师而重傅;贵师而重傅,则法度存”^[18],进而对“师法”推崇备至:“学莫便乎近其人。”^[19]“人无师无法而知,则必为盗窃……有师法者,人之大宝也;无师法者,人之大殃也”^[20]。

到了战国末期,国家逐渐由分裂走向统

一,因而在意识形态上也逐渐由“百家争鸣”趋于一统。韩非子以“法”为其核心思想,与早期的儒家思想相对立,反对以道德教化学习者,主张以“法”为准绳,主张教师的绝对权威、权力,在教育上倡导“无书简之文,以法为教;无先王之语,以吏为师”^[21]。虽然这一思想在当时并未成主流,但随着封建社会集权制度的不断强化以及科举考试制度的强势推行,以“师法”为主要载体的师道尊严教育文化久盛不衰。但即使如此,由“重学”而衍生的“自学”文脉在千年历史中始终绵延难绝。中国古代久存不衰的书院制度,传承了自学的精髓,在教育史上留下一笔可以引以为傲的宝贵遗产。在历史上,通过自学而成才者也不乏其人。有学者曾统计过晋朝以来有过杰出贡献的近万名人中,自学成才者占67.7%。^[22]陈桂生教授认为,我国“古代实行个别教学,教学作为‘教’弟子学的活动,以弟子自学为立足点”^[23]。

二、近代以降班级授课制下的“教”与“学”博弈

1902年“壬寅学制”正式颁布,传统的私塾教育被以班级授课制为特征的近代学校制度取而代之。1904年,中国首个正式在全国实行的系统学制“癸卯学制”问世,标志着新的教育体系初步形成,分科教学开始盛行,知识传授逐步系统化、标准化,“传授知识”成为课堂教学的主要取向。

伴随着西方学校制度的“东渐”,中国学者也开始从日本引进赫尔巴特教学法。赫尔巴特以心理学的“统觉论”为依据,把教学过程分为四个阶段,即明了、联想、系统、方法,这四个阶段均以教师主导为特点。此后,赫尔巴特的追随者齐勒和莱茵进一步发展了这一思想,对这四个阶段作了更为具体的细化与规范,形成著名的“五段教学法”(预备、提示、联想/比较、总括和运用)^[24]。这种对教

学过程“分期分段、分步施策”的方法将教育理论话语转变为适合教师教学的话语,虽然机械生硬,但非常适合于“教”,非常便于教师去操作,被学校广为采纳。在上个世纪初,赫尔巴特教学法一度被奉为课堂教学的金科玉律,要求教师恪守。“以国文读法为例,一般过程为事物教学,目的指示,课文大意,新字解释,课文讲读,讲读练习,段落大意,文体结构,应用练习。”^[25]教师“只须将教材依次安排,再出些习题即可竣事”^[26]。这种操作性极强的分阶段教学形式很快盛行起来,学校普遍接受了“三中心”教学观。“五段教学法”引进中国后,经过文本学习、模仿运用到本土化改进等发展阶段后,与中国历经千年的“师道尊严”文化不谋而合,与科举制度下产生的“应试”教育模式有着异曲同工之功,很快就一统了学校教育的“天下”。“以五段法为基础的教学过程,尽管后来吸收了些新花样,但其基调始终保持不变。经过不断增补,已与当初从日本抬进来的面貌不同,成为中国独特的传统。”^[27]近代学校制度的建立以及诸如赫尔巴特教学法之类舶来品的本土化移植,使中国传统的“教”为中心的思想得到体系化与制度化,从而成为学校的主导文化。

即便如此,“学”为中心的思潮从来也没有烟消云散,作为一种根植于文化之中的“基因”,这粒种子一俟气候适宜便迅速复活。1919—1921年,美国教育家杜威长时间在华周游讲学,广泛传播他的“儿童中心”学说。他的中国弟子也纷纷呼应,提出杜威理论的各种“中国版”,像陶行知的“教学做合一”、陈鹤琴的“活教育”等;同时,一批教育改革实验也接踵而来,如设计教学法、道尔顿制、文纳特卡制等。在那个时期,学校教育界相对比较活跃。由于杜威教育思想在教学实践层面的操作规范尚未成熟,而且又正值战乱年代,相应的研究难于深入和持续,导致以“学”为中心的教育探索难能取得理想的效果,被指出现学生学业成绩下滑等问题,改革多半

浅尝辄止,难修正果。从实际意义来看,杜威教育思想对中国当时“教”为中心的教学所产生的冲击,主要是理念层面上的。一个有趣的史实是,我国著名教育学者傅任敢先生最早将夸美纽斯的《大教学论》翻译成中文,但初版时译名取为《大教授学》(1939年商务印书馆出版),一直到十多年后才改译为《大教学论》(1957年人民教育出版社出版)。

改革开放以来,我国教育跨入了一个新的纪元。受到学界极大关注的首先是国际上一些注重学生自主学习的教育思想和流派,诸如发现法、开放教育、程序教学、暗示教学法、意义学习、非指导性教学等。这些思想或流派,与中国教育传统中以“学”为中心的观念高度契合,因而旋即受到重视,重“学”的教育思潮渐成气候。一批来自学校教育一线的改革者勇敢地摒弃“传授”模式,自发地探索“学”为中心的教学新路子,取得了十分积极的成果并在全国产生很大的反响。这一时期的代表性教改成果有李吉林“情境教育”、杭州天长小学“小学生最优发展综合实验”、上海育才中学的“茶馆式教学”、邱兴华“尝试教学”、黎世法“异步教学法”、钱梦龙“三主式导读”等。这些教改实验在课堂教学中把自学作为重要环节,改革传统教学结构,将学和教有机地统一起来,以自学的规律指导教学活动,比较彻底地将学生活动作为教学活动的主体。这一现象颇值得深思:作为一种“基因”或“情结”,重“学”的意识从来就没有游离于学校教育之外。它像一粒顽强的种子,逢旱蛰伏、逢露抽芽,生生不息。

三、否定之否定:

我国当代教育改革的理念回归

当前,我国教育改革正处在“攻坚阶段”。在国家层面,2001年,教育部启动了新一轮基础教育课程改革,《基础教育课程改革纲要(试行)》明确提出,改变课程过于注重知

识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。随着新一轮课改的不断推进,我们发现国家在原则导向上越来越深刻、越来越清晰,越来越具体。2010年,教育部颁发《关于深化基础教育课程改革进一步推进素质教育的意见》,提出“保护学生的好奇心和求知欲,鼓励学生独立思考、主动学习”等进一步强化学生作为学习主体的要求;《教育规划纲要》提出,遵循“人才成长规律”创新教育教学方法的新命题,明确提出学生的主动性是教育的“出发点和落脚点”：“遵循教育规律和人才成长规律,深化教育教学改革,创新教育教学方法”,“要以学生为主体,以教师为主导,充分发挥学生的主动性,把促进学生健康成长作为学校一切工作的出发点和落脚点”。2014年,教育部颁布《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》,进一步提出“学习方式”和“教学方式”的改革要求,强调“人才培养模式改革不断深化,自主、合作、探究的学习方式与启发、讨论、参与的教学方式不断推广,育人的针对性、实效性进一步增强。”

随着现代社会的不断进步和学校教育的不断发展,育人模式和教育机制层面的“深水区”改革别无选择地成为题中之义,亟待我们去破解、去克难。把握学校教育的本质属性,回归学校教育的应然使命,在此前提下重构学校教育的价值导向,创新学校教育的内涵和机制,便成为当务之急。因此,学校教育务必回归“学”的本源,务必基于“重学”的理念努力实现两大机制性转轨。

(一)学的机制:从“苦学”向“乐学”转轨

学校教育是受教育者成长的必由之路,古代孔子提出的“知之者”、“好之者”、“乐之

者”这三种成长状态启示着教育存在着不同的质量观,而让学生拥有一个健康、快乐的童年应该是学校教育的终极诉求。

长期以来,我们一直秉持着“传道”、“授业”的教育价值观,直观地将教育过程看成是灌输过程,把教育的全部意义简单地抽象为外在知识的理解与掌握。在这种教育价值观下,学生就成为吸收“知识”的容器,吸收得越多、越深奥,教育就越成功,恰如“满腹经纶”一词所刻画的。导致教育中“目中无人”的怪象,导致了教师苦教、学生苦学的现状,导致了学生过重课业负担居高难下的窘境。

学校教育回归“学”为中心的理念,就是要以学生为本,以学生的成长为本。学校教育由“苦学”机制向“乐学”机制转轨,首先就是要尊重学生,尊重学生的特长与兴趣,尊重学生的个性化与多样性,使曾经的“努力寻找适合教育的学生”走向“努力寻找适合学生的教育”。“乐学”机制的前提是实施因材施教,而“乐学”机制的本质是让学生扬长避短、获得成功感和成就感。如何基于学生多样化的潜能实现选择性的教育,可能是今后教育教学改革的重大课题。应该看到,我们只有将学习过程定位于“乐学”过程,我们只有将学生的成长构筑于快乐体验之上,教育才真正达成于“育人”的初衷。

(二)教的机制:从“传授”向“引导”转轨

如果学校教育要回归“学”的本源,势必要以“学”为本,以学生为本,以学生的快乐、健康、个性化成长为本。“教”要基于学生,基于学生的多样性,基于学生多样化的诉求,因此,回归“学”的本源,首先要真正树立起因材施教的理念。孔子将学生分为“生而知之者”、“学而知之者”、“困而学之者”、“困而不学者”四类,并根据不同层次的学生给予不同的施教方法。学生的潜质不同,教育可达成的标的也是不同的。“传授”和“引导”的主语都是教师,但宾语则不同,前者的宾语是“知识”,后者的宾语是“学生”。因此,我们亟待

解构以“知识”为宾语的“传授”式教学机制，转而建构以“学生”为宾语的“引导”式教学机制，使教育真正能够履行起“育人”而不是“育分”的使命。对“传授”式教学的解构，必然意味着教师角色的逆转。教师将不再是课堂教学的决定者和操控者，不再是学习过程的规定者和仲裁者，不再是学习任务的发布者和审查者，而是逐渐成为课堂教学的参与者、学习过程的辅导者、学习任务的求助者。在我们着力建构的“引导”式教学机制时，学科知识将不再是教学的唯一结果。在“引导”式教学过程中，学生学习兴趣的提升、学习信心的增强、学习潜能的开发、自主学习能力的形成，将决定着“教”的方式、内容、进度和成效，而教师的作用主要体现为努力将学习活动“引向”学科知识的探究之中，同时艺术地“导入”必要的内容或媒介，促进学生的健康成长。实际上，多年以前，已故教育家叶圣陶先生“教是为了不教”的至理名言，入木三分地揭示了“教”的价值指向，并辩证地简述了以“学”为中心的教与学之关系。应该看到，

“教”的机制的转轨，正是为了探索“教是为了不教”为一挑战性课题。

参考文献：

- [1][5] 杜成宪. 以“学”为核心的教育话语体系——从语言文字的视角谈中国传统教育思想的重“学”现象[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2010, (3).
- [2] 杜成宪. 早期儒家学习范畴研究[M]. 台北: 天津出版社, 1994. 序2—3.
- [3][6][7][8][9][10][11][12] 杨伯峻. 论语译注[M]. 北京: 中华书局, 2012. 2, 24, 257, 86, 95, 127, 247, 86.
- [4] 钱穆. 论语新解[M]. 成都: 巴蜀书社, 1985. 3.
- [13][14][15][16] 杨伯峻. 孟子译注[M]. 北京: 中华书局, 2010. 174, 279, 302, 297.
- [17][18][19][20] 张觉. 荀子译注[M]. 上海: 上海古籍出版社, 1995. 1, 627, 11, 135.
- [21] 韩非子校注[M]. 南京: 江苏人民出版社, 1982. 674.
- [22] 刘宇庆, 等. 自学学初探[J]. 江海学刊, 1982, (1).
- [23] 陈桂生. “教育学视界”辨析[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1997. 139.
- [24] 黄忠敬, 等. 移植与重建: 中国中小学教学的话语转换[M]. 济南: 山东教育出版社, 2007. 23.
- [25][26][27] 俞子夷. 现代我国小学教学法演变一斑——一个回忆简录(一)(二)[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1987, (4).

"Teaching" and "Learning": The Game and Return of School Education

Fang Zhanhua & Gong Jing

Abstract: "Teaching" and "learning" are the most central categories in school education. Looking back at the history of education, it is easy to find that "learning" used to be the cultural gene of education in China. Later, the education in China has gradually evolved into a "teaching-centered" paradigm with the intensification of the feudal centralized society and the prevalence of the imperial examination system. The classroom-based teaching system has made the "teaching-centered" school education more mechanized, structured and institutionalized. Currently, the reform and development of China's education is entering a new historical stage, and many deep-rooted contradictions implied in school education are gradually emerging. Education will return to the origin of "learning" from the pendulum of "the negation of negation", and realize two major transitions at the mechanism level: from "painful learning" to "happy learning" and from "teaching" to "guidance".

Key words: school education, teaching-centered, learning-centered

Authors: Fang Zhanhua, professor of College of Education, Zhejiang University; Gong Jing, doctoral student of College of Education, Zhejiang University (Hangzhou 310028)

[责任编辑:杨雅文]