

论教学结构的解释性存在

蔡玉莲¹, 余闻婧²

(1. 豫章师范学院 学前教育系 江西 南昌 330103; 2. 江西师范大学 教育研究院 江西 南昌 330022)

摘要: 面对教学结构对教师的模式化控制以及教师在控制中的迷失, 我们需要对教学结构本身有一种新的理解和解释。从解释学的视角看, 教学结构是教师的解释性存在。从为了、作为和先行的角度重新解释教学结构, 明确了教学结构的意义指向, 揭示了教学结构内在的对话机制, 赋予了教师面对教学结构的自主选择和反思重建。如此一来, 教师开始摆脱教学结构的模式化控制, 并以一种明智决策的态度将教学作为对教学结构的解释循环。这一解释循环的内在框架是: 先行结构的显性化、清理结构的持续化和意义结构的充溢化。

关键词: 教学结构; 解释性; 解释循环

中图分类号: G42 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-579(2017)05-0059-06

On the Interpretative Existence of Teaching Structure

CAI Yulian¹, YU Wenjing²

(1. Yuzhang Normal University, Nanchang, Jiangxi 330103; 2. Institute of Education, Jiangxi Normal University, Nanchang, Jiangxi 330022, China)

Abstract: Faced with the teaching structure of the model control and teachers' lost in the control, we need to have a new understanding and explanation of the teaching structure itself. From the perspective of hermeneutic, the teaching structure is the existence of the teacher's explanation. From the perspective of the purpose, the process and the idea, the reinterpretation of the teaching structure clears the meaning orientation of the teaching structure, reveals the teaching structure inner dialogue mechanism, and gives the teachers opportunities of the independent choice, reflection and reconstruction. In this way, the teachers begin to get rid of the model control of the teaching structure, and take the teaching as the explanation cycle of the teaching structure with a wise decision. The inner frame of this explanation is: the dominance of the antecedent structure, the continuity of the cleaning structure and the full of the meaning structure.

Key words: teaching structure; explanatory; hermeneutic circle

一、教学结构的模式化控制

在中小学教师的眼里, 教学结构是教学过程的行动指南。因为它以其既定的结构型式或模式将教学的任务、内容、形式和方法等成分完整地包括在内, 保证了教学在承担学科教学任务上的义务性。这种类似于法定规约的义务性使教学结构呈现出一种决断性的决定。所谓决断性的决定, 就是“依据对系统内部能科学地预见结果的因果联系及其联系等的了解而作出的”。^{[1] 166}而这种决断性的决定往

收稿日期: 2017-10-15

作者简介: 蔡玉莲(1965-), 女, 江西南昌人, 豫章师范学院副教授。研究方向为教育理论。

余闻婧(1980-), 女, 江西南昌人, 江西师范大学副教授。研究方向为课程与教学论、教师教育。

往不是教师经由自己的考虑和选择而决定的,而是教师在口耳相传、耳濡目染的默会中沿袭到的一种教学模式。这种教学模式的便利在于:一方面教师有了快速进入教学的“直通道”和“行动手册”;另一方面教师无需为自己的教学行为承担责任和风险,因为“大家都是这样做的”。由此,我们时常发现这样一些现象:有的教师的教学是一种“走过场”,或者说“走教案”,将教案中设定的教学步骤“过一遍”,该问的问了,该说的说了,该做的做了,也就行了。有的教师上起课来就“缩手缩脚”、“诚惶诚恐”,他们总是担心教学结构不完整,教学进程没完成,教学任务没实现,所以上课就火急火燎地“赶场子”,或者“赶鸭子上架”,逼着学生和自己按着既定的模式走。还有的教师渴望在教学上有所突破,而且将突破的关键锁定在教学结构上,但他们追问的却是符合当前教改理念的教学模式是什么,有没有可以模仿的教学范例。从这些现象来看,教学结构似乎在控制着教师,它决定和束缚着教师的教学行为,让教师在它面前唯唯诺诺、惟命是从,进而经由教师控制着学生,让学生从莫名其妙到习以为常地听任摆布。在这里,我们不禁要追问:为什么教学结构能控制教师呢?或者说,为什么教师会甘愿受教学结构的控制呢?

一方面,教学结构的决断性决定本身就是建立在一种控制联系上的。教学结构在将教学的任务、内容、形式和方法等诸多成分包容在一起的同时,也在对这些成分进行一种教学原则上的限定和教学对象上的假定。这些限定和假定需要将一些不确定的因素控制到可以确定的层面上,因为只有这样才能使教学活动在可靠的依据下发生,在自信的状态中进行,并实现优化的效果。另一方面,当教学结构作为一种决断性决定时,它的前提假设是:教学是由一定的标准衡量的。这种标准给了教学一定的依据,也给了教学一个有关因果联系和如何从起点到终点的系统参照。那么,这衡量的标准是什么呢?是是否准确传授人类宝贵的文化财富为标准;还是以学生经过学习以后的知识、技能、品德等水平是否达到现行课程标准的要求为标准;抑或是以学生升学、考试的分数能否满足学生、家长等社会现实要求为标准呢?在衡量的标准力量抗衡、模糊不定时,教师却在直接进入教学,直接面对学生,直接承受压力,他们迷失在模糊不定的标准中,迷失在力量抗衡的较量中,迷失在身不由己的恐慌中。他们无形当中成为了众矢之的,他们一时间成了教育教学专家指责的对象、学校领导监管的产品、社会舆论直击的炮灰。为了减少压力、降低风险、节省精力,教师逐渐以约定俗成的习惯方式接受控制,甚至要求被控制。

在面对教学结构对教师的控制以及教师在控制中的迷失时,我们需要对教学结构本身有一种重新理解,首先需要追问的是:教学结构究竟是不是一种决断性决定?“学校与教学史表明,教学基本结构是由两方面决定的。一方面教学就像学校那样建立在法定的基础之上。另一方面教学是建立在被描述为组织教与学的过程的这种任务定位基础上的。这种任务定位的实现使得实践成为解释的中心话题,并且在解释中使得教与学的过程具体化的活动参与者以及各种要素与条件也成为中心话题。”^{[2][p295]}基于这一认识,教学结构尽管承担着一定的任务定位,但是这一任务定位的实践过程是需要解释的。解释的主体是教师。解释的核心是师生交往活动的指向性和具体化。这种指向性和具体化表现在:一方面指向以教学任务为载体的教学意图;另一方面将教学意图具体转化为师生之间对话性质的交往活动。解释的过程就是教学结构的创生过程。因此,教学结构不是决断性的,而是解释性的。从解释的角度看,教学结构既是理性的,更是自然、开放的系统。当教学结构凝聚了解释力的作用以后,理性的教学行为就具有了自由。这种理性的自由将教师从教学结构的背后推到教学当中,让教师以主体的姿态直面自己的教学现实。教师开始在解释中与任务、内容、方法和形式建立一种内在统一性,这种内在统一性将教师直接置于与学生生命交往的状态。这种交往并不是一方对另一方的强制和规约,而是相互之间的理解和促进。这种理解既以同一性为前提和追求,也强调不断地适应变化和相互协调,并由此形成一种互动性解释循环。

由此,我们的问题域开始深入到教学结构与教师的关系层面。在这一层面上,我们将深入探讨教学结构如何作为教师的解释性存在,以及怎样让教学结构成为教师的解释循环。

二、作为解释性存在的教学结构

从解释学的视角看,教学结构是教师的解释性存在。以教师在教学活动中的时间性看,追问教学结

构是为了什么的存在,这是教学的最终归宿;考察教学结构是作为什么的存在,是教学的内在机理;探寻教学结构是以什么先行的存在,是教学的前提条件。从为了什么、作为什么、以什么为先行的维度重新解释教学结构,不仅能揭示教学结构与教师之间的本质关系,而且能让教师在对教学结构的解释中重获教学的主体性。

(一) “为了”的存在

教学结构是一个理性、自然、开放的教学系统,这个系统调节着教学内外的诸多因素,其源动力来自于该系统的指向,也就是教学结构“为了什么”而存在。在以往的认识中,我们往往将教学结构与教学目标对应化。谈到学习目标的来源,我们在上文中已经提到了当前的几种取向,即传递文化财富为主导的教养取向、关注学生社会性功能的学习取向、追求高分升学等眼前利益的应试取向。尽管这几种取向都有促进发展的功效,但是,我们仍然应当在这几种取向之中作出清楚的分析 and 认识。分析的尺度来自于学习者的内在发展需求与社会文化传承和社会发展要求之间的融合。这种内在需求和外在要求之间的融合是一种矛盾的存在,但制衡这一矛盾的张力是什么呢?《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020)》中指出“树立科学的教育质量观,把促进人的全面发展、适应社会需要作为衡量教育质量的根本标准。”^[3]其实,“教育的一个基本原则就是:教育应当促进每个人的全面发展,即身心、智力、敏感性、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展”。^{[4] (p75)}促进人的全面发展,让人过上有意义的生活,就不是简单意义上的教养主导、学习主导、应试主导之间非此即彼的选择,而是建立在学习者发展和社会发展意义上的理解。“受教育者在教育中是一个理解的人,他要理解历史意义,理解自身和世界,理解使他能够汲取人类生活智慧的结晶,从而使自己从可能性走向现实性。受教育者的理解不仅是学会理解,而且是正在理解,在理解中学会更深的理解,从而扩大理解的视野,也就是站在更广阔的人生实践的地平线上。由此可见,理解并不是获得知识的一种学习方式,而是理解本身就是接受教育。”^{[5] (p58)}

在解释学的话语中,理解和解释经常是同义的,但解释更多地强调理解的技术性。以理解为主导的教学并不排除教养、学习、应试等因素的存在,但是需要通过解释的方式让这些因素转化为学习者的意义,这种意义的解释过程将学习者置于自己精神世界当中,在时间和空间的纵横轴上理解知识、理解他人、理解自己,让学习者对自己的学习负责、为自己的生活选择。这种意义的产生和解释不是外在的给予和强加,而是学习者内在的生成和责任。对学习而言这是一种理解性的生命姿态,对教师而言是一种关心的生命状态。关心作为一条线索“贯穿起我们生命最本质的部分,连接那些我们真正重视的东西:激情、态度、连续性、忧患和责任感”。^{[6] (p64)}教师的教学关心不能从行为上加以规范和约定,但却可以感受和体验。这种关心是学习者学习意义实现的保证,是使教学充满意义的依托。由此看来,教学结构是为了理解而存在的,是贯穿教师关心的意义解释和意义实现。

(二) “作为”的存在

当我们明确了教学结构是为了什么而存在以后,接下来需要进一步思考的就是为了这样的存在,应当怎样探寻教学结构“作为什么”存在的解释框架。“在领会中展开的东西,即被领会的东西,总已经是按照下述方式而被通达的,那就是在它身上可以明确地提出它的‘作为什么’。这个‘作为’造就着被领会的东西的明确性结构。‘作为’组建着解释。”^{[7] (p174)}可见,教学结构的解释性存在结构是一种“作为”的结构,这种“作为”本身组建着教学结构,同时确认着教学结构的解释性存在。那么,教学结构是作为什么的存在呢?或者说,教学结构作为什么的存在才能使教学结构为了理解而存在呢?“对话便是真理的敞亮和思想本身的实现。对话以人及环境为内容,在对话中,可以发现所思之物的逻辑及存在的意义。”^{[8] (p12)}雅思贝尔斯将对话视为探索真理与自我认识的途径,将对话作为教育的基本类型。对话本身的互动性、探究性、生成性为教学意义的理解提供了清晰呈现的平台和安身立命的纽带。当我们将教学结构作为对话进行解释时,我们需要进一步对对话的结构进行显现。

首先,对话意味着展示。在师生进入教学场景之初,教师是处于主动地位,学生是处于被动地位的。因此,教师需要以符号的形式将教学知识转化为教学表现。也就是,“‘知道’某些教学知识是什么以及如何把自己的理解转化为教学表现”。^{[9] (p92-99)}从解释学的视域看待这一转化不是教师与教学知识的相

互分离,而是教师与教学知识的相互依存和互为主体。教师对教学知识的解释是教师经验和教学知识相互作用的意义构建,是教师将教学知识作为自己教学信条和教学期待的结果。其次,对话需要勾连。当教师的教学表现展示在学生面前时,符号的互动开始真正地发生。这种互动的关键在于引起对话双方的勾连。这种勾连是指教师的教学表现不是被规定的东西,而是一个载体。凭借这个载体,需要引导学生体悟在这个载体范围中所生长出的知识效用和知识意味。由此,教师应具备一种较高的组织资源和条件的能力,具备一种勾连性敏感,这种敏感表现在一边捕捉学生的学习细节和动向,一边不断调整自己的教学表现,以使教学知识本身的意义呈现出来。最后,对话需要传达。这种传达意味着教学意义的生成性表达。教师需要给学生表达自己理解的情境、时机和条件,需要给学生们一个“共同看”的表达方式。这种“共同看”是在理解意义上交流文化的内涵;既是一种同他人的分享,更是在这种分享中寻求共同的意义和差异的存在。这些共同的意义和差异的存在是教学生成性的重要来源。因此,教学结构是作为对话的展示、勾连、传达结构而存在。

(三)“先行”的存在

教学的作为什么而存在的结构并不是什么等在外面准备进来的东西,而是奠基在主体的一种先行具有之中的东西。“把某某东西作为某某东西加以解释,这在本质上是通过先行具有、先行视见与先行掌握来起作用的。”^{[7] (p176)}可见,教学结构的先行存在是为了什么存在和作为什么存在的基础和前提。教学结构的先行存在是解释活动首先瞄准的对象,是解释者进入解释状态的基本路径。尽管这一先行的存在可能未必完全意识到,但是它一旦进入解释活动就能形成一种眼光和视野,将所见所闻所感囊括在自己眼光和视野的领导之下。一旦失去了这一前提,解释活动也就不复存在。那么,教学结构是以什么样的先行而存在的呢?教学结构的这种先行存在可以理解作为一种传统和习惯。教师进入教学之初所形成的许多教学知识都是依赖传统的濡化和渗透获得的。获得的途径就是在感受和分享他人的习惯中形成和巩固自己的习惯。这些习惯甚至不用言语的传递,只需身处其中就能获得。这些习惯服务于教师,成为教师展开教学的指南和知识,巩固着教学的传统。这是习惯发展的一种可能性。如果只是这一种可能性,就会导致前文所讨论的教学结构对教师的控制现象。所以,我们应当看到习惯发展的另一种可能性:即习惯既可以形成,也可以打破;传统既可以巩固,也可以削弱。

“作为解释学的一项任务,理解从一开始就包括了一种反思因素。”^{[10] (p46)}教学结构为了理解的需要,应当对习惯和传统进行反思和重建。当然,反思得以实现的重要前提是这些习惯和传统应当是与教师的个人经验相关联的预设性存在。也就是说,尽管教师获得习惯和传统可以是无意识的,但是对所获得和所执行的习惯和传统应当有自己的理解和解释。无论是引入新内容——说明与接受新内容——确保与巩固新内容的教学型式,还是问题描述——问题理解——信息收集——信息分析——问题解决的教学型式;无论是确立目标——规划——实行——评价的教学理路,还是创造活动——综合——实行——应用——迁移——交流结果的教学理路,都需要教师结合个人的经验加以解释和再理解。只有当教师对这些教学型式和教学理路融入自己的解释,形成自己的观念之后,这些习惯和传统才能在教学得以反思和重建。“一切诠释学条件中最首要的条件总是前理解,这种前理解来自于与同一事情相关联的存在。正是这种前理解规定了什么可以作为统一的意义被实现,并从而规定对完全性的先把握的应用。”^{[11] (p380)}由此可见,反思的实质其实是为了意义实现的统一性,是为了确保教学结构为了理解而存在的同一性。也就是说,教学结构的先行存在并不是教师放逐自己的随波逐流,而是教师置身传统与习惯中的自主选择。这种对教学结构先行存在的有意识地自主选择使教学结构不再是一个线性、静态的执行过程,而是一个循环、动态的开放过程。

三、教学结构的解释循环

从为了、作为和先行的角度重新解释教学结构,明确了教学结构为了理解的意义,揭示了教学结构内在的对话机制,赋予了教师面对教学结构的自主选择和反思重建。如此一来,教师开始摆脱教学结构的控制,并以一种明智决策的态度将教学作为对教学结构的解释循环。这一解释循环的内在框架是:先行结构的显性化、清理结构的持续化和意义结构的充溢化。

(一) 先行结构的显性化

从解释学的视域看待教学结构形成过程的前提是将先行的教学结构显性化。这里的显性化是相对于教师与教学结构的相分离而言的。也就是说,教学结构的先行存在应当是与教师经验相关联的存在,并且将这种关联性用结构的形式表征出来,只有这样的存在才是显性化的存在。

那么,先行结构如何得以显性化呢?首先,这种先行的结构具有整体性。这种整体性体现在对教学中三个主要因素关系的理解上。这三个因素即教师、学生和以教材为载体的学科知识。为了更好地解释这种整体性的关联,我们不妨建立一个坐标系,坐标的横轴是教师对教材的解释,纵轴是教师对学生的解释。随着教材中学科知识的演进,学生理解水平和程度的相应变化构成了教师的解释曲线。这一解释曲线就是教学先行结构的显性化。从教师对教材的解释来看,教师与教材文本之间存在着间距,这种客观存在间距包含着一种可能性的推测和想象力。“由于距离的存在,解释者必然会对文本的意义产生预期,这种意义的预期就是对我们自身可能性的推测。解释学的间距为理解框定了一个有限的空间,但在这个有限的空间中涌动着无限的冲动,正是想像的间距特征释放了有限中的无限。”^{[12] (p25-30)} 这里的推测和想象都分别具有双重意味。第一重意味是教师以读者的身份对文本的推测和想象;第二重意味是教师以教者的视角对文本的推测和想象。前者重在教师对知识的个人经验化,后者是对编者意图的还原化。从教师对学生的解释来看,可以从学生的认知、情感、思想、行为等角度进行考量,但是更需要将学生作为儿童看待,从儿童的哲学和儿童的艺术角度看待儿童。儿童的哲学问题往往是发源性的、基础性的;儿童的生命艺术在于感性地把握世界,直白地表达自己。这些对儿童理解的经验积累依靠教师的细心观察,更依赖教师的童心未泯。当教师对教材和学生的解释以坐标的形式在明晰中确立参照点后,教师需要将两者结合起来构建教学的先行结构,这也是确定教学的知识基础。“确定教学的知识基础,关键在于学科知识与教学法的结合,在于教师能否将他们所拥有的学科知识转换成具有教学意义的形式,以适应学生的不同能力和背景。”^{[13] (p61)} 舒尔曼将这种独特的能力称为“学科教学知识”。教师的学科教学知识是使教学先行结构得以显性化的重要条件。当教学先行结构得以显性后,教师进入教学就开始带有一种先在的判断和自然的反思,这种先在的判断和自然的反思是教学结构得以循环的源动力。

(二) 清理结构的持续化

教师带着先行的教学结构进入教学,教学结构开始在一种对话的状态中遭遇到各种可能性的存在,这些可能性产生的前提是教学结构始终处在问题中,问题的核心在于如何使学生在理解中获得学习意义。基于对这一问题的询问和探究,运行着的教学结构与先行的结构进行回溯和重新联系。在这种回溯和重新联系中,教学结构不断地得以清理。

这种清理表现在一方面对问题探究过程中的意义不断地澄清化,让模糊的意义清楚化,让清楚的意义共有化;另一方面则是对先行结构的修正和替代。“对前筹划的每一次修正是能够预先作出一种新的意义筹划;在意义的统一体被明确地确定之前,各种相互竞争的筹划可以彼此同时出现;解释开始于前把握,而前把握可以被更合适的把握所代替;正是这种不断进行的新筹划过程构成了理解和解释的意义运动。”^{[11] (p345)} 这种意义运动强调清理结构过程中对意义的一种关系性解释。所谓关系性解释是在教学中为学生建立一个基于学生已有经验范围的概念结构,这一概念结构是一个包括丰富的、经过社会性建构的符号体系,是一个关于存在和价值的有组织的概念体系与规则化的观念体系。这种在学生和知识之间建立的关系性解释促使了解释的意义运动,使“学习成为体验的转换并创造知识的过程”。^{[14] (p33)} 从体验的视角理解清理结构的持续性,可以将教学结构的清理过程转化为一个知识意义从具体体验到抽象概括,结构形态从行动应用到反思观察的双循环过程。在知识意义的循环中,师生通过感知或领悟的形式创造顺应性知识和同化性知识。在结构形态的循环中,师生通过外延扩大或内涵缩小创造发散性知识和辐合性知识。知识意义的循环和结构形态的循环都依赖于教学结构的不断清理,而这一清理过程是在师生的对话中实现的。其中,教师在对话中应当拥有较强的沟通能力。这种沟通能力表现在:能够使用精确的语言和类比的方式重新解释学生已有的知识,并唤醒学生的旧知;能够熟练地运用媒体/技术向学生提供新材料,并使用直观图解、生动言语等解释概念;能够对学生的问题和困

惑保持一种富有敏感想象力,并能引导学生;能够在教学中运用预示、转折、总结等建立各种联系。

(三) 意义结构的充溢化

当我们从体验的视角理解教学结构,不仅是清理教学结构的得以持续进行,也是教学结构意义的充溢。“‘体验’这个词的形成是与一个浓缩着、强化着的意义相适应的。如果某物被称之为体验,或者作为一种体验被评价,那么该物通过它的意义而被聚集成一个统一的意义整体。被视为某个体验的东西,不同于另一个体验,就像它不同于另一种生命历程一样,在这另一种生命历程中‘没有什么东西’被经历。被视为某个体验的东西,不再只是一种在意识生命之流中短暂即逝的东西——它被视为统一体,并且由此赢得了一种新的成为某物的方式。”^{[17] (p86)}可见,在体验中某种东西被经历和被意指。这种被经历是一种不可忘却、不可替代的生命历程。这种被意指是精神世界里的意义构成物。

师生共同经历的教学结构实质上就是一段师生生命体验的历程,在这一历程中的体验是师生日常生活的延续,是与师生自身的生命整体相联的,是超越每个人自以为是的意义。为实现意义结构的充溢化,需要教师从获得的生命关联整体走向外在的生命表现。教师应当具有丰富的生命表现力。这种生命表现力体现在教师言语表达的生动形象、幽默风趣、情意交融上,更体现在教师的非言语感染和传神上。当教师出现在学生面前时,教师的眼神在言说,肢体在言说,姿态在言说,整个人都在言说。教师在教学中时刻处于一种交往和体验的状态,始终以一种饱满的热情和天职般的使命感面向学生,积极、真诚地全身心投入到关心、理解、尊重学生中。这时的教学结构才真正成为具有创造性和生命性的意义构成物。

参考文献:

- [1]〔苏〕巴班斯基. 教学过程最优化[M]. 张定璋,等,译. 北京:人民教育出版社,1984.
- [2]〔德〕克罗恩. 教学论基础[M]. 李其龙,等,译. 北京:教育科学出版社,2005.
- [3]中华人民共和国教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020) [EB/OL]. http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm.
- [4]联合国教科文组织总部中文科. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社,1996.
- [5]金生钰. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M]. 北京:教育科学出版社,1997.
- [6]〔美〕诺丁斯. 学会关心——教育的另一种模式[M]. 于天龙译. 北京:教育科学出版社,2003.
- [7]〔德〕海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映,王庆节译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1999.
- [8]〔德〕雅思贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991.
- [9]费多益. 认知研究的解释学之维[J]. 哲学研究,2008(5).
- [10]〔德〕加达默尔. 哲学解释学[M]. 夏镇平,宋建平译. 上海:上海译文出版社,2004.
- [11]〔德〕加达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎译. 上海:上海译文出版社,2004.
- [12]何媛. 哲学解释学之间距化概念对学前课程的启示与意义[J]. 学前教育研究,2010(7).
- [13]〔英〕黑恩,等. 学会教学:教师专业发展导引[M]. 丰继平,徐爱英译. 上海:华东师范大学出版社,2009.
- [14]〔美〕库伯. 体验学习——让学习成为学习和发展的源泉[M]. 王灿明,朱水萍,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2008.

(责任编辑:余小江)