

重新发现教：再论教与学的关系

王卫华 徐星星

【摘要】教与学正在走向统一,在此过程中有一种以学替教的倾向。从历史上看,教与学一直都是相对独立的,相比较而言,中国古代更注重学,西方古代更注重教。自19世纪末20世纪初开始,西方由教转向学。教的不断弱化与退让,可能造成的风险是使教的概念名存实亡,教的实践活动备受困扰,教与学的关系也失去了应有的独立性。从现象学角度看教与学的关系共有四种类型,每一种类型都有相应的发生过程。由此,带给教与学的实践启示是注重教的独立性地位和独特性价值,使教与学的关系超越单一的统一,走向和而不同的“和美”境界。

【关键词】教;学;教与学;教学;现象学

【作者简介】王卫华,湖南师范大学教育科学学院教授,博士生导师;徐星星,湖南师范大学教育科学学院(湖南 长沙 410081)。

【原文出处】《湖南师范大学教育科学学报》(长沙),2024.1.16~24

【基金项目】2023年度国家社会科学基金教育学一般项目“青少年生命意义建构的现象学研究”[BAA230048]。

无论中国还是西方,教(teaching)与学(learning)原本都是两个相对独立的概念。它们之间可能发生关系、建立联系,但这种关系或联系不应以否定两者的独立性为前提,否则,也就无所谓两者之间的关系或联系了。但现有的趋势是教与学的联系日趋紧密,它们几乎变成了一种活动,失去了各自的独立性,从而在根基处动摇了教与学的关系。“凡教学(教)必定涉及学习,教育文献中常见的复合词教—学多少说明了这一点,这意味着教学和学习是相互交织、密不可分的。”^[1]在中文表达中,教与学直接变成了教学一词;在英文表达中,teaching and learning 让人感觉它是一个完整的单词^[2]。当然,也有把教与学当作两个形式上独立的概念,但往往更注重学,实际上有以学替教的倾向。例如,学可以离开教,它是自学;但教不能离开学,否则,便没有教。联合国教科文组织的文件中也将终身教育替换成终身学习,提倡建立学习化社会。以教为代表的教师,逐渐变成了课堂的组织者、学习的辅助者,甚至是“后排的同伴”(peer at the rear)^[2];而学生成为真正的主体,学习成为更主要的活动。由此带来的疑问是:教与学到底是什么关系?它们能完全走向统一吗?到底该如何看待教?习近

平总书记在哲学社会科学工作座谈会和党的二十大报告中都提到,要着力构建中国特色哲学社会科学学科体系、学术体系、话语体系。要达成此目标,我们有必要从根本处重新探寻教与学的关系,为教与学的实践提供中国理论和中国话语的指导。

一、教与学关系的历史考察

在古代,我国最早论及教与学关系的是《尚书·说命》中的“教学半”,“教”(音 xiào)被唐代孔颖达注疏为“上学”,谓“教”之意,即教和学都能对人的成长和进步发挥作用,《学记》由此引申为“教学相长”。我国古代文献大多直接论学或以学论教,如《论语》第一章《学而》开篇即讲“学而时习之,不亦说乎?”《学记》《大学》《中庸》《劝学》等也从不同方面论述了学或教的相关要点。直接论述教的著述也不少,如唐代韩愈的《师说》、宋代柳开的《续师说》、宋代王令的《师说》、明代黄宗羲的《广师说》、清代章学诚的《师说》等,据不完全统计,数量也在七十篇以上^[3]。在西方,从苏格拉底(Socrates)的“产婆术”到昆体良(Quintilianus)的《雄辩术原理》再到西塞罗(Cicero)的《论雄辩家》,基本上都是论述教的文献,如昆体良就明确提出了“教

是为了不教”的思想。对学的论述相对较少,如苏格拉底认为,真理存在于人的内心,要寻找真理,最好的学习方法是“认识你自己”。柏拉图(Plato)基本上延续了这一思想,他认为学习就是回忆,发现存在于自身的知识。西方文献对学的论述具有一定的虚幻性,远远没有对教的认识那么实在。这段时期教与学的关系主要表现为:第一,古代中西方都有对教与学的认识,保持了教与学的相对独立性,没有出现谁取代谁的问题;第二,相比较而言,中国更偏重于论述学,西方更偏重于论述教。之所以表现出这些特点,主要原因有:一是古代中国以农牧业为主,人们的主要经济来源比较稳定,为个人的学打下了基础;古代西方,特别是以雅典文明为代表,注重海上贸易和政治选举,他们需要雄辩的口才以推销货物或说服大众,大量的智术师或智者以教授这些技能为职业,这是教的原始动力。二是古代中国注重人的内在修养,遵循“修身、齐家、治国、平天下”的人生发展逻辑,制度化的“教”并没有大规模地展开,因此,个人化的学习和体悟是一种关键途径;古代西方更注重人的贸易技能和政治认同,并且自斯巴达教育开始,就已建立了城邦性的教育体系和传统^[4],他们更注重教育者的教。一直到中世纪,出于解释、宣传经文的需要,教以及关于教的研究都得到了很大发展,成为教会教育民众的一种普遍方式。

西方对教的重视自17世纪教育学成为一门独立学科后,进入一个新的发展阶段。1657年捷克教育家夸美纽斯(Comenius)出版《大教学论》(1939年我国最初译名是《大教授学》),对教的目的、教的学校、教的原则和方法、教的内容等进行了广泛讨论,他还专门编著相关教材《语言学入门》和《世界图解》,对后世产生了较大影响。1762年法国教育学家卢梭(Rousseau)出版《爱弥儿:论教育》,详细描写了对爱弥儿的教育过程,提出遵循自然的教育原则。1806年德国教育家赫尔巴特(Herbart)出版《普通教育学》,开始了科学化教育学的发展之路。在这本著作中,赫尔巴特论述了教育的一般目的、教的条件(兴趣)、关于道德性格的教等;1835年,他又出版《教育学讲授纲要》,论述了教的哲学和心理学基础、教的过程中对儿童的管理和训育、分学科和学段的教授内容和方法等。这段时期教与学的关系主要表现为:第一,继续以教为主的教育取向,即使是关于学的研究,本质上还是为“怎样教”或“教得好”服务;第二,开始在科学意义上探索教

与学的关系,特别是赫尔巴特关于教的过程和教与学的兴趣的研究,已经超越了古代对教与学的朴素认识,但仍然没有出现谁取代谁的问题。之所以表现出这些特点,主要原因有:一是受世界工业革命的影响,社会亟须培养大量具备一定文化知识水平的劳动力。在教育中从教的方面着力,是当时人们最自然的想法,也是最容易看到效果的做法。二是从十二世纪自然科学的发展开始,实证的或科学的研究逐渐成为一种潮流范式,对教以及教与学关系的研究自然也会被纳入这种范式。

西方自19世纪末20世纪初开始,对教与学关系的认识进入“翻转期”。具体发展历程较为复杂。第一,心理学采用实证范式对学的研究取得了重要成果。例如,1885年,德国心理学家艾宾浩斯(Ebbinghaus)出版《论记忆》,主要研究学习中的记忆问题。1903年,美国心理学家桑代克(Thorndike)发现学习的三规律,它成为后来学习理论的重要成果。第二,教育研究者从哲学角度论证教与学是不可分离的,要重视教必然也要重视学。例如,杜威(Dewey)曾在1933年的著作中写道:“教可以比喻为出售商品,如果没有人来买,也就无所谓卖。假设没有人买商品,但商家却说卖了商品,我们会觉得商家很可笑。”^[5]杜威想强调的是教离不开学,不能只注重教。第三,受批判教育学和后现代主义思潮的影响,以往对教的重视被演化为对权威的服从。要解放学生,需要把他们从对教的迷信中解放出来。这方面,巴西教育家保罗·弗莱雷(P. Freire)是突出代表,他认为传统教学就是以教来控制学生,教是把知识放进学生头脑的“空容器”中,教师教的权威和社会潜伏的专制统治没有差别。第四,受评价理论的影响,人们认为评价教育质量的关键是看学生掌握目标知识的程度。1956年,美国学者布鲁姆(Bloom)发表《教育目标分类学:认知领域》,1981年又发表《为改善学习而评价》,明确提出了为掌握而教、为掌握而学。第五,受建构主义学习理论的影响,研究者认为学习的真正发生机制是建立新知识与已有经验之间有意义的联系,所以,学习的重点不在教,而在学生内部经验的激活以及和外部知识的联结过程。第六,联合国教科文组织基于经济社会可持续发展和个人职业变动的原因,强调终身教育的理念,但落脚点是终身学习。这段时期教与学的关系主要表现为:第一,西方对学的关注开始超过教,认为教是代表着落后、保守、灌输、压迫等负面性情绪的字眼,而学是代表着进步、开放、启

发、解放等正面性情绪的字眼。第二,教与学在科学意义上进一步加强联系,但这种加强是预先定好学习目标,教的责任是帮助学生达到这些目标,实现以学定教或“以学习为中心的教学”,推行基于学习标准的评价。第三,尽管教与学的关系相较于以往发生了“翻转”,但并没有直接变成以学替教,它更像是学被发现后,所产生的一种“触底反弹”或矫枉过正。之所以表现出这些特点,主要原因有:一是“反者,道之动”。对学的长期忽视必然会导致一定时期后对学的补偿性重视,特别是在科学意义上对学的机理产生深入认识之后。二是整个20世纪世界局势风云变幻,各种思潮不断涌现,自然科学、社会科学和人文科学理论频出,在教与学的关系上也得到了充分体现。

20世纪90年代以来,教与学的关系开始走向统一,但并不是平等的统一,而是出现了以学替教的倾向。例如,关于教与学的定义已直接被教学一词取代。2015年,联合国教科文组织发布报告《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》(Rethinking Education: Towards a Global Common Good?),明确提出教育是人类的共同利益和关切,但具体论述中更侧重于学:“赋权型教育可以培养出我们所需的人力资源,这样的人才富有成效,能够继续学习、解决问题、具有创造力,能够以和平、和谐的方式与他人及自然实现共存。”^[6]2021年,联合国教科文组织“教育的未来”国际委员会发布报告《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约》(Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education),再次强调为了应对未来的挑战,应重新构想教学方法:“教师和学生需要组成一个求知者和知识构建者的共同体”^[7],“将教学(教)重铸为一项协作性专业”^[7],教开始沦落为一种协作性的专业工作。面对此种状况,荷兰学者比斯塔(Biesta)曾大声疾呼:教应该重新被发现、恢复和归还^[2]。我国自古以来重视学,至20世纪初西学东渐开始重视教,后来杜威思想传入,陶行知先生明确提出“为学而教”。在20世纪90年代以前,我国总体上还是重视教。2001年,我国启动新一轮基础教育课程改革,与世界接轨又重新注重学,至少在指导思想和宣传口径上是这样的。例如,提出“把课堂还给学生”的口号,在课堂时间上甚至把教师直接教的时间加以限定,或明或暗的价值取向是教师教的越少越好。这段时期教与学的关系主要表现为:第一,教与学的联系越来越紧密,出现了统一

的趋势。第二,在教与学的统一中,学的重要性不断加强,教的作用相对减弱,开始出现以学替教的倾向。之所以表现出这些特点,主要原因有:一是西方自19世纪末20世纪初开始重视学的趋势仍在继续,并不断加强,教与学的统一或以学替教的倾向只不过是其进一步发展的惯性所致。二是关于教育的评价开始进入测量与发展时代,如国际学生评估项目(Programme for International Student Assessment, PISA)、青少年社会与情感能力测评项目(Survey on Social and Emotional Skill, SSES)等,评价标准直接面向学生的学,而非教师的教。教纯粹只是为了帮助学生达到这些标准,它可能不再拥有自己的独立性地位,总体上看,出现了教的明显弱化和退让。

二、弱化教的可能风险

弱化教是指教与学在走向统一的过程中,教的地位不断降低,以至出现了以学替教的倾向。它所带来的风险不仅有关于教的理论层面与实践层面的考量,更有从教与学关系的相对独立性方面的审视。

1. 造成教的概念被取消

概念是人们认识事物的理论工具,它体现了分类、比较、综合、逻辑、思维等认知因素。从历史上说,教与学是一组相对概念,如果弱化教,甚至造成教的概念被取消,那学的概念也不能单独存在,正如矛盾的双方相互依存一样。可能有人会说,那就取消教与学这两个概念,重新用一个概念来命名,例如,就用学来命名,当然,这个学不再具备原来那个学的含义。这可能只是一种意气之话,教与学的主体不同,任务不同,过程不同,方法不同,遵循的原则和规律都不相同,两者都是人们在长期的历史发展和教育实践中总结出来的智慧结晶。只图一时之快而把两个概念之间的历史差异抹平,绝非明智之举。之所以产生这样的冲动,归根结底是因为我们用做法取代了概念,或者说用感性思维取代了理性思维。所谓做法,是指教育过程中以学替教的具体操作,它是实际发生的、看得见摸得着的存在,给人以真实可信之感。而概念是理性范畴,具有独特的存在价值和相对稳定性,它并不需要与感性事件一一对应,更不能受事件的变动不居而随意变化。

在教与学的实践中,为了迎合某些需要,我们可能会对教与学的实践做出改革。为了寻求改革的理论支持,我们可能会在理论上弱化教,甚至实

际取消教的概念(形式上仍然保留),这将造成理论上的重大混乱,反过来再次造成实践的乱象。我国20世纪六七十年代的特殊时期,因为追求教育与生产劳动的简单结合,首先是理论上混淆了教、劳、学三者之间的关系。在社会大学中,让学生的学、劳代替教师的教。当特殊时期结束后,我国教育学领域马上开展了“教育本质”的大讨论,在争鸣“教育是什么”的同时,其中也不乏对教与学理论关系的探讨。再例如,三角形内角和是 180° ,这是一个由概念组成的命题,但实际生活中,我们不可能找到一个内角和是精确的 180° 的三角形。然而,这并不影响这个命题的正确性,更不能取消这个命题。所以,我们不能因为教与学的某种做法而影响教这个概念的独立性地位,尤其是当教面临被弱化的现实处境时,更不应该用教学或学来取代教,因为教这个概念的独立性和对它的研究终究会对教与学的实践产生有益的指导作用。“现在,即使我们对先验的理性概念不得不说:它们只是些理念,但我们绝不是要把它们看做多余的和无意义的。因为即使它们不能规定任何客体,它们毕竟可以从根本上并暗中用做知性的扩展的和前后一致的运用的法规,知性虽然不能借此比它按照其概念所能认识的更多地认识对象,但毕竟在这种认识中得到了更好、更进一步的指导。”^[8]

2. 形成教的实践困扰

改变传统的以教为主的课堂,转向“以学习为中心的教”,在一定程度上调动了学生的积极性和主动性,解放了他们的思维,唤醒了他们的巨大潜能。现在很多学校推行的先学后教、少教多学、导学案、小组合作学习等多样化的教学模式,均可以看作以学习为中心理念的具体表现。但实践表明,很多教师对这种弱化教的做法越来越看不懂了,更不知道该怎么做了。不可否认,在教与学的实践中,有些内容教的效果确实比学生自己学要好,还有很多自己学无法达到、只有教才能达到的效果,都是不容忽视的。这里并不是说非要强调教比学重要,只是说教不能弱化到随便被学同化掉的地步,以至学生自己的学是自学,教师的教变成了辅学或伴学。一个人“被教”与自学的体验和收获是绝对不一样的,现在让教师舍弃或弱化教,确实让他们感到困惑。无论在我国或西方,现代教学改革受建构主义学习理论的影响非常大,但正如这个概念所揭示的,建构主义学习理论是学的理论,并不是教的理论,那么,我们用这种理论来指导、评价

教师的教是否真的合适?有学者认为,建构主义学习理论所带来的范式变化是“由教到学”的变化,除了有平等、解放、探究、共识等“光辉”字眼外,它对学生发展的实际作用从来没有被明确证实过^[9]。在国内,也有学者对学习中心教学论提出了类似的质疑^[10]。

很多教师的教育信念因此而遭受前所未有的困扰,理想与现实之间产生了强烈冲突。“一些人因为相信教室前台是他们的合适的安身之处和位置,所以想要待在教室前面,并且在那里他们能够理解他们作为教师的独特责任,但是,这样的人却被告知他们并不真正信仰教育,还被告知他们‘过时了’。或者,(有点过于)直接地说:如果你想进步主义的,你就不能真正地想做一名教师,而如果你想当一名教师,这只能意味着你一定是(一个)保守主义者。”^[2]越是那些对教执着的教师,越有可能被认为是这次改革的阻碍者,他们往往被评价为教育理念不够先进或者说没有跟上时代的步伐。自2005年以来,经济合作与发展组织(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)、世界银行(International Bank for Reconstruction and Development, IBRD)和麦肯锡咨询公司(McKinsey & Company Consulting Firm, MCK)的文件一直宣称教师的教是重要的:他们是“生产学习结果过程中最为重要的因素”。但这个“重要”已不再是作为一项独立活动的重要,而是附属于学习结果的“重要”,并且“成功地”成为这条生产线上的一个因素,说不清这究竟是教师和教的幸事,还是他们的悲哀!

3. 失去了教与学关系的相对独立性

从对中西方教与学关系的梳理中可以发现,一时一地或偏重于学,或偏重于教,深受当时当地经济、政治、文化传统、社会思潮、学科发展的影响。特别是从20世纪90年代以来,世界不确定性因素急剧增加,例如气候变动、地缘政治、战争风险、疾病瘟疫、智能技术等,人们迫切希望利用一切可以利用的手段来达到某种可控性,或者说获得某种确定性。当这个手段变成教育时,人们越来越希望教育是可以精确控制的,如未来社会需要什么核心素养的人、如何组织教育培养这样的人、如何判断预期目标已经实现等。相比历史时期,今天社会对教育所寄托的确定性期待或对教育本身的控制欲都更强了。如果说未来社会认为什么素养重要,那么今天的一切教育手段都要为它服务,由于这些素养

是关于学生的素养,教的作用自然也转化到帮助学生获得这些素养。所以,现在与其说是弱化了教,毋宁说它是社会对培养人的一种更直接、更功利的表白,很少考虑教与学的专业性关系。这不由得让人想起了教育的相对独立性,如果说教育具有相对独立性,那么教与学本身以及教与学的关系也应具有相对独立性,即在遭受各种外在因素的影响下,教与学理应具有属于自己的“压舱石”和学术定力。然而,从已有的分析中,我们很难发现这一点。找不到自己的相对独立性,意味着今后还会继续发生摇摆,失去应有的主动性与能动性,这对教与学或教育本身都没有任何好处。

行文至此,我们有必要概括一下研究的核心问题。在教与学的关系中,本文既不偏重教,也不偏重学。因为教与学任何一方都有它的独特价值,在特定的时空环境下可以偏重一方,但不能抹杀或暗中同化另一方,中西方自古代至20世纪90年代以前都是如此,所以教与学的关系也没有成为大问题。但最近30年来,出现了教与学的统一化趋势,更明确地说是学开始有了同化教的倾向,从而动摇了教的独立性地位,进而造成一些可能的风险,这才引发了本文的思考。之所以出现这样的问题,很大一部分原因是缺少从根基处对教与学关系的思考,大多只是罗列一些外在的影响因素,没有从教与学关系的相对独立性方面来考虑。所以,本文有必要从根本处分析一下教与学之间的关系。

三、现象学视野中教与学之间的关系

这里所说的现象学包括但不限于胡塞尔(Husserl)、海德格尔(Heidegger)等人的观点。现象学口号一般表述为“面向事情本身”:“这句座右铭反对一切飘浮无据的虚构与偶发之见,反对采纳不过貌似经过证明的概念,反对任何伪问题——虽然它们往往一代复一代地大事铺张其为‘问题’。”^[11]通过悬置教与学关系中的一些非直观的或自然主义的认识方式,我们可以还原两者之间的本质联系。

1. 教与学的现象学还原

根据英国学者赖尔(Ryle)的分析,动词可以分为任务动词和成就动词。例如,“赛跑”“治疗”“旅行”一类词是任务动词,表示某种行为;“获胜”“治愈”“抵达”则是相应的成就动词,表示动作的结果^[1]。教与学也可以作类似的划分,唯一要说明的是它们可以同时作为这两类词。教,如果表示为任务动词,强调的是教的行为,例如,张老师教了这个

字;如果表示为成就动词,强调的是教的结果,例如,张老师教会了小明这个字。显然,这两种动词表示的意义是不一样的。学同样如此,如果表示为任务动词,强调的是学的行为,例如,小明学了这个字;如果表示为成就动词,强调的是学的结果,例如,小明学会了这个字。用这个观点来分析杜威关于教与学是卖与买的例子,史密斯(Smith)和恩尼斯(Ennis)就认为该例子站不住脚^[1]。因为杜威在例子中所表达的卖是卖掉,交易已经完成;买是买进,交易也是已经完成。它们都是表示动作发生的结果,也就是说卖与买在这里是成就动词,不是任务动词。而教与学是处于任务动词和成就动词两方面都具有的情况,情形显然要比卖与买复杂得多,因此,不能简单地做这种类比。

教与学虽然有任务动词和成就动词两种用法,但按照现象学的观点,它们的地位并不相同。例如,“张老师教了这个字”比“张老师教会了小明这个字”更为原本,因为“教”最直接的表达是教这个动作,而“教会”是这个动作的后续结果,而且只是其中的一个结果。换言之,“教”比“教会”更直观、更具有原发性地位。我们可以说,“教会”之前一定有“教”,但“教”之后未必是“教会”,或者说,“教会”离不开“教”,但“教”可以离开“教会”。学也同样如此,“学”比“学会”更直观、更具有原发性地位。我们可以说,“学会”之前一定有“学”,但“学”之后未必是“学会”,或者说,“学会”离不开“学”,但“学”可以离开“学会”。根据胡塞尔关于自然主义认识方式的论述,很多人并没有区分“教”与“教会”、“学”与“学会”截然不同的认识地位,而只是笼统地加以对待或人云亦云。任何一种认识如果包含有某种超出自身给予范围之外的判定,这种超越的部分都要被悬置掉或者放入括号内。“在开端上任何认识都不能不假思索地被当做已确定的认识。”^[12]所以,“只有通过还原,我们也已经把它们叫做现象学的还原,我们才能获得一种绝对的、不提供任何超越的被给予性”^[12]。本文选取教与学作为更原本状态的任务动词展开分析,即只论及“教”与“学”,暂时悬置“教会”与“学会”,以此让相关分析更集中,也更有利于探清教与学关系的本质。

2. 教与学的静态关系

从任务动词的角度,教只有两种情况:教了、没教;学也只有两种情况:学了、没学。由此,教与学从静态上组合,大致可以分为四种关系(见下页表1)。

表 1 教与学的四种静态关系

	教了	没教
学了	①教了一学了	③没教—学了
没学	②教了一没学	④没教—没学

在第①种关系中,教师教了,学生也学了。这是与日常教学概念最为接近的一种关系,正是因为这种组合,教与学常被表述为一个组合词教—学,或者直接简称为教学。

在第②种关系中,教师教了,学生没学。这种情况让很多学者感到为难,因为按照教与学必须组合的思路,没有学,难以成为教。但在真实的课堂中,这种情况并不少见。

在第③种关系中,教师没教,学生学了。它可能是指学生自学,也有很多学者认为它并不是一种教与学的组合形式,因为它缺少教。

在第④种关系中,教师没教,学生没学。我们可以参考《庄子·天道》中“轮扁斫轮”的故事来理解这种教与学的关系:

桓公读书于堂上,轮扁斫轮于堂下,释椎凿而上,问桓公曰:“敢问,公之所读者何言邪?”公曰:“圣人之言也。”曰:“圣人在乎?”公曰:“已死矣。”曰:“然则君之所读者,古人之糟粕已夫!”桓公曰:“寡人读书,轮人安得议乎!有说则可,无说则死!”轮扁曰:“臣也以臣之事观之。斫轮,徐则甘而不固,疾则苦而不入,不徐不疾,得之于手而应于心,口不能言,有数存焉其间。臣不能以喻臣之子,臣之子亦不能受之于臣,是以行年七十而老斫轮。古之人与其不可传也死矣,然则君之所读者,古人之糟粕已夫!”

这则故事告诉我们:能够教的,都是糟粕,真正的精华,不能教;能够学的,也是糟粕,真正的精华,不能学。它所揭示的正是一种“教也不可能学也不可能”,但同时又暗含一条非常深邃的个人成长、发展之路,即“不教之教、不学之学”。

在上述四种关系中,除了第①种关系中教与学建立起直接对应的联系,其他三种都没有对应联系。也就是说,教与学直接对应的关系只占它们全部关系的四分之一。但未经现象学还原的自然主义认识通常以为,有教必有学或教离不开学,教与学必须统一,教与学必须结合,对教与学的关系进行简单化捆绑,并以此为标准来否定第②③④种关系存在的真实情形。对这种先入为主的“前见”进行现象学还原后,我们马上发现第②③④种关系不仅可能存在,而且都有其存在的理由,这就为更加

全面地了解教与学的关系打开了思路。

3. 教与学的动态关系

一般来说,教与学都属于有明确意识的认识活动。根据胡塞尔的视域理论,视域分为有意识的焦点和前意识的边缘域。人的认识对象是焦点,但这个焦点并不是外物的直接投射,经由边缘域的加工,它才能作为焦点在人的意识中呈现。“每一现在体验(焦点),即使它也是一个新出现的体验的开始位相,必然有其在前的边缘域。”^[13]“认识活动依赖于一个被预先给定在被动确定性中的东西的领域。”^[14]这个领域便是边缘域。人的认识焦点不能超越自身边缘域的加工或限制,正如人带一副有色眼镜,过滤着一切进入眼睛的光线。要想改变认识焦点,从根本上说要先改变边缘域,因为它本身是前意识的,所以很容易被人们所忽视。焦点是意识范围内的,在焦点上呈现的内容就是在意识上呈现的内容。根据视域理论,教与学四种关系的发生过程如下:

在第①种关系“教了一学了”中,基本发生过程是:教了一边缘域—焦点—学了。可以理解为教师施教,影响了学生的边缘域,边缘域选择加工相关内容,形成学生的认识焦点,他学习焦点内容。

在第②种关系“教了一没学”中,基本发生过程是:教了一边缘域—焦点—没学。与第①种基本相同,只是他没有学习焦点内容。

在第③种关系“没教—学了”中,基本发生过程是:边缘域—焦点—学了。可以理解为学生自己的边缘域内,选择加工相关内容,形成自己的认识焦点,他学习焦点内容。

在第④种关系“没教—没学”中,基本发生过程是:边缘域—焦点—没学。与第③种基本相同,只是他没有学习焦点内容。

四种过程大致可以分为两类情况:一类(包括①②)是“教了”,另一类(包括③④)是“没教”。“教了”,就是给学生的边缘域增加一个外在刺激,它有可能改变边缘域,而一旦边缘域发生改变,学生后续的焦点内容也将发生变化;“没教”,就是学生仍然在原有的边缘域内加工焦点内容,即使自学,也是学生原有的边缘域在起作用。没有外在力量参与改变边缘域,焦点内容就很难发生突破原有认识水平的变化,正如一个人不可能试图提着自己的头发离开地球一样。从这个比较中可以得出一些结论:即“教了”或“不教”,对学的影响非常之大。“教是从外面而来,并且带来的东西多于我自己所

有的”^[15]。在“教了”的情境中,“一些东西从外面进入我们的存在中,可以这样说,那些东西从根本上是超越‘学习者’的控制的”^[15]。在“不教”而只是学生主动学习的情境中,教师是学习的辅助者,是学习资源的提供者,“从老师那里学到的东西得以在学生的控制之中”^[15],或者说,学生的学并没有提供从根本上超越自己既有认识水平的机会。教师的教提供一个改变学生原有认识水平的机会,其发生作用的机理是通过改变学生边缘域的方式带来焦点内容的变化,从而给学生的视域增加了前所未有的内容。

四、基于教与学关系的实践启示

根据教与学之间的原本关系,拟提出几点相关的实践启示。它们只能规范教育相关者的思想,不能作为指导行动的“操作手册”,从这个意义上说,这些启示仍带有一定的理想性。

1. 教具有独立性地位

从教与学静态分析的四种关系来看,教具有独立性地位,并不必然与学绑缚在一起,例如,没有学,教依然可以存在。即使强调学,也不能否定教的独立性地位。“学习不是教学(教)能够开展和教育能够发生的唯一有意义的方式。”^[12]论述教与学是一种对立统一关系或相互依存关系,更多是一种概念上的对举和逻辑上的依存,并不意味着实际教育情形中,两种活动一定要联系在一起。正如在真实的战场上,没有谁会把矛与盾绑在一起使用。学也是同样拥有自己的独立性地位,这从中西方古代分别对“学”或“教”的论述中可见一斑。我们再看看柏拉图在《曼诺篇》中关于苏格拉底与曼诺讨论的学习悖论:

曼诺:苏格拉底啊,你到哪条道路上去寻找对其本性你一无所知的事物?在未知的领域中,你拿什么作为研究对象?即使你很幸运,碰巧遇上了你所探求的东西,你又怎样知道这就是你所不知道的东西呢?

苏格拉底:曼诺,我明白你的意思。你知道吗,你引入了一个极其麻烦的论题,即一个人既不能研究他所知道的东西,也不能研究他不知道的东西。他不能研究他所知道的东西,因为他知道它,无需再研究;他也不能研究他不知道的事情,因为他不知道他要研究的是什么。^[16]

这里所说的“研究”实际上就是“学习”。很多现代人看这段话,觉得很奇怪,这难道不是一种“诡辩”吗?因为现代人大多站在教与学同在或相联

系、相结合的角度思考,根据这种经验,每个人从小到大不都是这样受教育的吗?一个开始无知的人,难道不能学习新知识吗?谁会提出这么“无聊”的问题!但在古希腊,教与学是相对分开的,或者说是相互独立的,离开了教谈论学或离开了学谈论教,这种情况时有发生。如果从这个角度来看,即离开了教专门谈论学,这个学习悖论就没那么“无聊”了。它是一个真实的学习困境,破解的方法恰恰就是教发挥作用的地方。

现在将教与学进行绑缚,为了强调一方而有意在理论或实践上削弱另一方,或者表面上追求统一实质上厚此薄彼,这种现象归根到底是人们对教育的强控制欲望下的产物,是“测量时代”或“标准时代”的产物:一切都要能够测量,包括教,测量的前提是有标准,学习的结果就是教的标准,凡是有利于达到结果的手段都会被用到极致,全然不顾基本的价值底线和理论原则。常见的流行语,如怎样教就怎样学或者怎样学就怎样教,呈现出明显的线性控制思维,这既在价值取向上偏离了教育的初衷,也违背了教与学各自的独立性地位。当然,承认教与学的独立性,并不是说教与学之间不可以建立关系或联系,只是强调这种关系或联系应当建立在不损害它们各自独立性的基础之上。

2. 教具有独特性价值

从教与学动态分析的角度得知,教在实际发生过程中主要影响学生视域中的边缘域,而边缘域是认识开始的“门户”。所有的认识,都要经过边缘域的“渲染”,从这个意义上说,教本身也要经过边缘域的加工过程。悬置过于琐碎的细节,简单地说,教也是经过学生边缘域加工后又反过来作用于他们的边缘域,从而干预后续的焦点内容,这是单纯的学难以企及的地方,被称为教的独特性价值。人的边缘域一旦被改变,常有一种“醍醐灌顶”之感,犹如重获新生。所以,古人评价教的价值是“听君一席话,胜读十年书”。正因为如此,中西方自古以来都有贵师而重傅的传统,尽管早期教的条件极其匮乏,但人们仍然能够感受到教对帮助学生超越原有认识局限的重要价值。现在教的条件越来越好,有人却认为要淡化教,要多学而少教。这里虽然有很多外在因素的影响,但教的独特性价值并没有改变,这是我们应该警醒的地方。

教的价值也不一定体现在学上。《论语·先进篇》记载了孔子的一段施教经历:

子路问:“闻斯行诸?”子曰:“有父兄在,如之何

其闻斯行之?”

冉有问:“闻斯行诸?”子曰:“闻斯行之。”

公西华曰:“由也问闻斯行诸,子曰:‘有父兄在’;求也问闻斯行诸,子曰:‘闻斯行之’。赤也惑,敢问。”子曰:“求也退,故进之;由也兼人,故退之。”

明代理学家吕柟的《泾野子内篇》中有一个名为《西邻教五子》的寓言故事:“西邻有五子,一子朴,一子敏,一子盲,一子傴,一子跛。乃使朴者农,敏者贾,盲者卜,傴者绩,跛者纺,故五者皆不患饮食焉。”

这两段记录很好地展现了古人的施教理念,即因材施教(人)施教,而不是因学施教。其主要区别表现在:第一,因材施教(人)施教,对象是人,教师会根据人的特点、人的困惑不愤不启、不悱不发,使人能够豁然开朗、融会贯通;因学施教,对象是学,主要教需要学习的知识技能或评价内容。第二,前者欲影响的是学生的边缘域,它可以迁移到其他事物,继而影响到学生的人生;后者欲作用的是考核评价内容,很容易走向应试教育的窠臼。

有人疑问:自学所学习的材料对学生而言,不也是一种教吗?这样教与学有什么区别呢?或者说,学不是可以同样达到教的效果吗?区别正是在这里,我们所说的教是因材施教(人)施教,主要着眼培养人,开启人的眼界、格局或思路,改变人不合理或较低层次的认识方式;而自学,如果目的只是为了掌握预定的知识技能,那各种学习资料的“教”就变成了“因学施教”,也就是划定一个固定的知识范围,帮学生梳理清楚要点,学生不管怎么学,都是在既定范围内学,可能只是更加精细化一些,难以实现思维的真正跃升。思维的真正跃升现在也称为高阶学习、深度学习,但离开了教师的教,或者说不充分利用教师的教,这种学习也将很难达到预期目标。

3. 走向和而不同的教与学之关系

我们已经论述了教的独立性地位和独特性价值,呼之欲出的结论是教不必与学完全绑缚,或者说,教与学在保持相对独立性的前提下,既可以结合,也可以不结合,它们之间是和而不同的关系。孔子曾说:“君子和而不同,小人同而不和。”(《论语·子路》)和是和谐,不冲突,不非此即彼,它对入非常重要。但和的前提是“不同”,即彼此之间要有差异,有各自的独立性地位和独特性价值,从而能够产生多样化的组合。《国语·郑语》中曾论述“和”与“(不)同”的关系:“夫和实生物,同则不继。

以他平他谓之和,故能丰长,而物归之。若以同裨同,尽乃弃矣……声一无听,物一无文,味一无果,物一不讲。”意思是说,和能生万物,但同就不行了,所以和需要不同。一种声音谈不上动听,一种颜色谈不上美丽,一种味道谈不上美味,一种事物谈不上评价。教与学如果完全走向一致,结合成为一种活动,其最大的风险就是让教与学变成了一种声音,演化成单一取向的活动,这在人们面对未来社会的不确定性时是非常危险的。道理很简单,面对未知的危险情境时,不要把鸡蛋放入同一个篮子里。有学者甚至亲身试验了教与学相分离的状态:教就是纯粹的教,让学生暂时不要尝试去学,即不要“试图抓住它、试图理解它、试图掌握它”,教育就变成了学生与一个新事物的相遇,“我们可以把这想成是与毫无理由向你而来的事物的一种相遇,因为如果它是真正崭新的事物,真正从外面向你而来的事物,那么学生可能没有任何固定点去联结向他们而来的事物,因此可能没有能力明白向他们而来的事物的原因”^[2]。这样做有什么用呢?这种做法“通过要求他们(学生)不去学习,不去解释,不去建构理解,这样的请求把学生以不同的方式置于世界,并且让他们经历一种不同的存在方式,一种不同的存在于世界和与世界共在的方式”^[2]。如果说强调教与学的统一更多是趋向人与人之间的“共识”、人与学习要求的“共识”,那获得对这个世界或人与人之间的“异识”也不失为一种有益的尝试。

即使在通常的教与学相统一的条件下,我们仍然可以选择有所作为。例如,不必过分强调教与学的严格对应,不必在绩效主义的胁迫下追求教与学的高度一致性,允许教师的教与学生的学在适当范围内保持一些差异。日本北海道大学研究小组对蚂蚁群做过这样一个实验:

他们对三组分别由30只蚂蚁组成的黑蚁群进行观察后发现:大部分蚂蚁都很勤快,积极寻找、搬运食物。而少数“懒蚂蚁”无所事事、东张西望,是“游手好闲者”。研究人员在标记“懒蚂蚁”后,断绝了蚁群的食物来源。勤快蚂蚁变得慌乱无序,而“懒蚂蚁”带领大家向其早已侦察到的新食物源转移。研究者得出的结论是:总有一些走神的闲逛者,扩大了蚂蚁世界的可能性。“游手好闲者”探索了新领地,客观上拯救了整个蚁群。^[17]

这是自然的辩证法,它似乎在提示我们,相对自由的发展是突破不确定性的良方,严密的教学控制反而容易走向相反的方向。我们并不是要完全

否定教与学之间的一致性,只是强调这种一致性不要变成唯一性。如果教师的教侧重于从外部带给学生思维的升级或拓展,学生的学侧重于从内部强化知识的内化与思维统整,两者各司其职,又美美与共,这可能就是中国先贤们在和而不同的大智慧下所追求的“和美”境界吧!

参考文献:

- [1] 中央教育科学研究所比较教育研究室. 简明国际教育百科全书: 教学(下册)[M]. 北京: 教育科学出版社, 1990: 235, 235, 236.
- [2] 比斯塔. 重新发现教学[M]. 赵康, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2021: 41, 7, 中文版序言, 165, 68, 63, 68.
- [3] 陈桂生. 教育学究竟是怎么一回事: 教育学辨析[M]. 上海: 上海教育出版社, 2020: 79.
- [4] CHRISTESEN P. Athletics and social order in sparta in the classical period[J]. *Classical Antiquity*, 2012(2): 193.
- [5] DEWEY J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process[M]. Boston, Ma: D. C. Heath and Company, 1933: 35.
- [6] 联合国教育、科学及文化组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变?[R]. 巴黎: 联合国教育、科学及文化组织, 2015: 32.

[7] 联合国教科文组织. 一起重新构想我们的未来: 为教育打造新的社会契约[R]. 北京: 教学科学出版社, 2022: 53, 83.

[8] 康德. 纯粹理性批判[M]. 邓晓芒, 译. 北京: 人民出版社, 2004: 279-280.

[9] HUNTER J L. Constructivism in cultural competence education[J]. *Journal of Nursing Education*, 2010(4): 207-214.

[10] 王芳芳. 对学习中心教学论的质疑与批判——兼论教学过程中教与学的关系[J]. *教育学报*, 2022(3): 47-57.

[11] 海德格尔. 存在与时间(中文修订第二版)[M]. 陈嘉映, 王庆节, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2018: 35-36.

[12] 胡塞尔. 现象学的观念[M]. 倪梁康, 译. 北京: 人民出版社, 2007: 29, 37.

[13] 胡塞尔. 纯粹现象学通论[M]. 李幼蒸, 译. 北京: 商务印书馆, 1992: 238.

[14] 胡塞尔. 经验与判断[M]. 邓晓芒, 张廷国, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999: 47.

[15] 比斯塔. 教育的美丽风险[M]. 赵康, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2018: 65, 85, 85.

[16] 苗力田. 古希腊哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1989: 249-250.

[17] Blueshadow. 那些特立独行的蚂蚁[EB/OL]. [2023-05-04]. https://www.douban.com/note/668204369/?_i=2911072mf1XB06.

Rediscovering Teaching: The Relationship between Teaching and Learning Revisited

Wang Weihua Xu Xingxing

Abstract: Teaching and learning are moving towards unity, and there is a tendency to replace teaching with learning in this process. Historically, teaching and learning have always been relatively independent. In ancient China, more attention was paid to learning, while in ancient western world, more attention was paid to teaching. Since the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, the West has shifted from teaching to learning. The constant weakening and concession of teaching may cause the risk that the concept of teaching exists in name only, the practice of teaching is troubled, and the relationship between teaching and learning lose its due independence. There are four kinds of relations between teaching and learning from the perspective of phenomenology, and each of them has a corresponding process of occurrence. Therefore, the practical enlightenment to teaching and learning is to pay attention to the independent status and unique value of teaching, so that the relationship between teaching and learning can go beyond a single unity and move towards the realm of "Hemei" with harmony in diversity.

Key words: teaching; learning; teaching and learning; instruction; phenomenology