

交往教学与学生的主体性发展

杨鲜兰,¹ 李太平²

(1.湖北大学 政法与公共管理学院, 湖北 武汉 430062; 2.华中科技大学 教育科学研究院, 湖北 武汉 430074)

摘要:交往教学是以对话为其精神实质的教学。在交往教学中,教师与学生的关系不再是主体对客体的单向灌输关系,而是一种主—客—主关系,这是一种互为主体的关系。在这种关系中,师生双方的主体性得以彰显。而且,在交往教学中超越了传统教学中的师生关系,注重师生交往过程中的民主、平等、合作关系的建立,有助于提高学生的学习积极性和主动性,有助于促进学生主体性的培养和发展。

关键词:交往教学;学生;主体性;发展

中图分类号:G521.9 **文献标识码:**A **文章编号:**1003-8477(2008)12-0164-03

交往教学是相对于灌输式教学而言的,是以对话为其精神实质的教学。以对话作为教学意识或教学精神的交往教学,是指师生在真正民主、平等、宽容的氛围中,以言语、理解、体验、反思等对话方式实现经验共享、情感共鸣、思想碰撞,提升人生质量的教学形态。交往教学不仅有着独特的功能,而且,在交往教学中体现出一种新型的师生关系,同时交往教学过程也是师生意义生成的过程。因此,无论是从教学的功能,还是从师生关系,或者教学过程来看,交往教学都有助于学生主体性的发展。

交往教学是以对话为其精神实质的。对话,不仅是指人与人之间通过语言所进行的交流和会谈,而且是指人的一种生活方式,这种生活方式体现了民主、平等、理解和宽容的精神。伽达默尔认为:“对话就是对话双方在一起相互参与着以获得真理。”^[1](p69)]巴赫金认为对话是一种“在各种价值平等、意义平等的意识之间相互作用的特殊形式。”^[2](p18)]对话主要是一种“对话意识”,“如果没有一种‘对话意识’,即使使用了纯熟而优美的语言,即使在谈话中有问有答,即使这种问答花样百出,那也只是机械的问答,……绝非真正的对话。”对话意识“是一种民主的意识,是一种致力于相互理解、相互合作、相互共生和共存,致力于和睦相处和共同创造的精神的意识。”^[3](p18)]据此,可以说,对话是言说者与倾听者在相互尊重、信任、平等的基础上,以语言和非语言为中介而进行的话语、情感、思想等方面的一种交往行为和生活方式。

在交往教学中,教师与学生的关系不再是主体对客体的

单向灌输关系,也不仅仅是一种主主关系,而是一种交往关系,即主—客—主关系,即建立在客体基础之上的“我—你”对话关系。这是一种互为主体的关系。在这种关系中,师生双方的主体性得以彰显。

交往教学是师生所特有的生存方式,它作为生存方式根源于人不仅是“自然存在物”而且还是“社会存在物”。正如巴赫金所说:“存在就意味着进行对话的交往。……一切都是手段,对话才是目的。单一的声音,什么也结束不了,什么也解决不了。两个声音才是生命的最低条件,生存的最低条件。”^[4](p340)]独白教学也是一种生存方式,它昭示着一种主客对立的支配性生存方式,在这种生存方式下,学生是被动的,而在对话教学中,师生都是主动的。显然,交往教学拓展、深化了传统的教学内涵,也必将带来教学实践的根本性变革。

除此之外,交往教学有着多种独特的功能。如社会性功能,即社会关系的构筑与维系。这是牵涉课堂教学中“人际关系”的构成与修复的功能。在具体的课堂的社会情境之中,说话者与他者的关系以及说话者之间的关系往往是处于难解难解的状态之中的。在课堂中有谁发言的时候,这种发言就在传递某种内容,同时,通过这种过程进而表明发言者自身的个性与态度,修复同准的关系。

联合国教科文组织教育丛书《教育——财富蕴藏其中》所提及的四大支柱中,交往与沟通能力的培养贯穿其中。学会认知是培养学生如何与符号化的“文本”交流与沟通。学会做事重在锻炼学生与他人、集体、社会的交往与沟通能力。因为学会做事“不仅包括实际动手技能,而且包括处理人际关

作者简介:杨鲜兰(1965—),女,湖北大学政法与公共管理学院教授。李太平(1963—),男,华中科技大学教育科学研究院教授。
基金项目:教育部人文社会科学研究 2006 年度一般项目阶段性成果。项目编号:06JA710009

系的能力、社会行为、集体合作态度、主观能动性、交际能力、管理和解决矛盾的能力,以及敢于承担风险的精神等综合而成的能力。”^[9]学会与人相处和学会生存是培养学生与他人和世界及周围环境相互沟通的能力。具备交往与沟通能力是享受对话人生的重要前提。交往教学由于倍加注意师生主体交往意识、交往精神的培植、交往与沟通能力的培养,显然有利于课堂教学中良好“人际关系”的构成与修复。

交往教学也有表达性功能,即说话者的个性、态度的表现。这是牵涉教师和学生的个性表现的功能。无论教师还是学生,不仅展开着实现教育内容之课题、形成班级集体的活动,而且展开形成自身的活动。所谓“表达性功能”是指体验若干矛盾、确认自身的存在价值、表述自己的要求这样一种功能。这种功能很大程度上表现为对人的发展的关注、对师生体验的关注。

在交往教学中,由于注重了感官审美,生动、直接、孤立和充满激情的体验本身就成为了知识、经验及生活价值意义的表达的主要范式。体验不仅是一种内心的生成物,更重要的是一种生命历程和生命过程。在交往教学中师生如何感知生命历程呢?其实,感知生命历程主要体现在师生双方作为具有主体性的完整的精神实体,通过彼此在价值取向、人格向度、知识授受等诸方面矛盾的生成与解决(暂时性的解决),进而生成知识、完善人格、张扬个性、表达需求、确认生命价值、获得生命体验与成长智慧,完成人与自然、人与社会、人与人、人与生命的关系瞬间性的深层觉察,从而弥合人与世界的分离。

二

人是社会存在物,人的发展是在交往活动中实现的。教育主要是一种社会活动,教育过程的关系主要是人与人的关系,此种关系主要是主体与主体之间的关系,而非主体与客体的关系,这种关系难以用单纯的“主体—客体”模式来处理。主客关系与主主关系是两种不同的关系。就单纯的主体与客体的关系而言,主体所面对的是客体,他人也被视为客体;主体间关系是两个或两个以上主体的关系,在多主体的关系中,他们所面对的既有主体之间的关系,也有主体与客体间的关系,是在认识和处理主客关系的过程中结成的主主关系。这种主主关系本质上是人与人之间的交互主体关系,是众多主体一起认识和改造客体对象的交往关系。在处理人与人之间的关系时,强调与主客体关系不同的主体间或主体际关系,这是一种新的态度和思路。以这种态度来认识和处理人与人之间的关系,就不会把人看作是纯粹的客体,就会把每个人看作是主体,就会把彼此间关系看作是合作、创生的关系,就会加强对话、理解和沟通。

在传统教学中,由于受二元对立的思维方式的影响,师生关系呈现以下明显特征:要么以“教师为中心”,要么以“学生为中心”。前者基于教师在年龄、知识上的优势而处于主体地位,学生则处于被教师塑造的客体地位;后者则致力于对前者的革命而使师生关系走向另一个极端。所有的教学措施都围绕学生转,学生是教学的中心,是主体。这两种师生观都日益暴露出其严重弊端,遭到了不少非议。20世纪80年代以来,在我国教学理论界,一种新的师生观逐渐浮出水面。这

就是“教师主导,学生主体”说。该学说认为,教师在教学过程中处于主导地位,学生是学习过程中的主体,要坚持教师的主导作用和学生的主体地位相一致。表面看来,该学说似乎解决了两种极端式师生观所遗留的问题,而且面面俱到,既考虑了教师,又照顾了学生。但仔细分析后发现,该学说仍然没有跳出二元对立的思维方式的窠臼,教师主导,相应学生就是被主导。学生主体,相应教师就是非主体(或客体)。而且人为地将教学整体一分为二。毫无疑问,这种解决问题的方式不会令人满意。

在交往教学中超出了传统教学中的师生观,确立了一种“主—客—主”的师生关系。交往教学就是师生一起认识客体(一定程度上也包括改造客体)的活动。在此过程中结成的关系主要是主主关系,即交往关系,当然也包括师生一起认识和改造客体的关系,即主客关系。教学过程中的主主交往关系可分为三种类型:教师与教师间的交往、教师与学生间的交往、学生与学生间的交往。教师与教师之间的交往指教师与其他教师或教育工作者的交往。通过这种交往,教师可以相互交流教学经验、体会、心得,了解教育教学的新进展。没有这种交往关系,一个教师的素质很难得到发展。这种交往还是建构师生关系和教师与教学内容之间主客关系的前提,它促进教师集体备课、集体授课、集体检查效果、集体提高教学水平,避免教师个体经验狭隘性和教学的随意性,使教学整体化、规范化和科学化。教师之间的交往还是凝聚教师集体力量、保证教师集体团结、发挥教师群体作用的重要途径。学生和生之间的交往主要指学生在学习过程中与同学之间的交流、谈心、讨论、辩论、合作,相互介绍学习体会、心得、兴趣、爱好等。学生间的良性交流有助于提高学生的学习积极性和主动性,激发学生的竞争意识,促进其主体性的培养和发展。

教师和学生的交往活动是教学交往的主要形式,是教学过程中全部人际关系中最重要、最基本的部分。交往教学中的师生关系是一种主体间关系,是一种相互认同和相互尊重的关系,是一种民主、平等、合作的师生关系。教师与学生之间的关系不再是“我——他”关系,而是一种“我——你”的关系,是一种“我们”的共在。在“我——你”关系中,师生双方都作为整体的、独特的个体而交往,在相互对话与理解中接纳对方,双方相互敞开内心世界和互相接纳,相互投入、共同在场、互相包容。在对话关系中,师生都不是作为依附性和被动性的对象,而是作为与“我”围绕共同话题充分交流意见的“你”。两者共同参与、真诚合作、相互分享。正如弗莱雷所说:“通过对话,教师的学生(students-of-the-teacher)及学生的教师(teacher-of-the-students)等字眼不复存在,新的术语随之出现:教师学生(teacher-student)及学生教师(students-teachers)。教师不再仅仅是授业者,在与学生的对话中,教师本身也得到教益,学生在被教的同时反过来也在教育教师,他们合作起来共同成长。在这一过程中,建立在“权威”基础上的论点不再有效;为了起作用,权威必须支持自由,而不是反对自由。”^[10]显然,这是一种双向的、平等的、和谐的和富有成效的关系。“你”中有“我”,“我”中有“你”,但又不是“我”同化“你”,“你”同化“我”,而是“我”以“你”的存在而彰显。两者是

作为具有独立个性和完整人格的主体共同步入“我一你”之间。

在交往教学中非常强调发展学生的主体性。只有发挥了学生的主体性,才能更好地引导学生认识世界,即更好地认识和处理主体和客体的关系。在教学中,“教师必须与学生一起努力,进行批判性的思考,追求双方的人性化。教师的努力必须充满着对人及人的创造力的深信不疑。为了达到这一目的,在与学生的交往中,教师必须成为学生的合作伙伴。”^[6]而灌输式教育由于没有认识到知识的探究性特征,没有认识到人的本性,所以就不容许师生的合作伙伴关系存在。事实上,离开了交往,一个人不可能成为真正的人。“一个人要生存就必须与其他人和衷共济”,“和衷共济需要真正的交流。”“只有通过交流,人的生活才具有意义。只有通过学生思考的真实性,才能证实教师思考的真实性。教师不能替学生思考,也不能把自己的思考强加给学生。真正的思考,即是对现实的思考,不是发生在孤立的象牙塔中,而只能通过交流才能产生。如果思想果真只有当作用于世界之时才产生意义,那么学生便不可能屈从教师。”^{[6](23-25)}

三

教学过程作为一个复杂的人工开放系统,一般而言,它是指在教师指导下,为达到一定的教学目标,学生通过教学资料所进行的学习过程。交往教学过程是师生精神相遇的过程。

交往教学中,教学过程将呈现出新的特点。教学将不再意味着教师以独白的方式向学生单向传递、教授和灌输知识,也不再意味着学生只从教师那里被动地接纳、领受和贮存知识,而是两者都以活动主体的身份共同进行探讨的活动。在那里,师生双方精神相遇,在经验共享中创生着教学的意义,提升着生命的价值,享受着诗意的人生。

教学过程是师生在对话中的精神相遇过程。德国文化教育学家斯普朗格认为:“教育绝非单纯的文化传播,教育之为教育,正在它是一个人格心灵的‘唤醒’,这是教育的核心所在。”教育最终目的不是传授已有的东西,而是把人的创造力量诱导出来,将生命感、价值感“唤醒”,“一直到精神生活运动的根。”^[7]可见,人的创造力量的诱导及上述一切价值因素的“唤醒”,并不在于单纯的文化传递,也不在于传授已有的东西,关键在于师生交往中的精神相遇。在教学对话中,师生作为独立的精神主体在相互尊重和信任的前提下,共同步入教学的“之间”领域,并在其中相互理解、平等交流。在理解中,学生深深地进入了教师的精神世界,教师也在学生的开放的接纳中走进他们的精神世界之中,在两者精神相遇的境域里,教学的意义悄悄创生。同时,不断创生的教学意义又进一步影响和陶冶着师生的精神,不断地提升着双方的精神境界、品位、意义和价值。

以往的教学,课堂是演出“教案剧”的“舞台”,教师是“主角”,学习好的学生是主要的“配角”,大多数学生只是不起眼的“群众演员”,很多情况下只是“观众”与“听众”。然而,交往教学过程是意义生成的过程,课堂是丰富的、风云变幻的,教学丰富复杂、变动不已,充满了生机。

美国教育哲学家费尼克斯说:“如果人性的本质在于有

意义的生活,那么教育的恰当目的就是促进意义的成长。”^[8]交往教学关注教学与学生的关系问题,它强调教学过程是学生生命意义不断显现的真实生活过程而非单纯的知识灌输,教学意义的生成过程也就是学生的精神世界不断丰盈与拓展的过程。教学意义不在于让学生获得僵死的知识而在于让学生获得智慧的提升、审美的体验以及生命的助长等。

教学意义是在交往中生成的,也就是说在本质上交往的目的是制造意义。交往是一种追求意义、创造并拓展人的意义世界的过程。美国后现代课程论专家小威廉姆·多尔说:“意义是个人与公共对话性交互作用所创造的:与自己、同事、文本和历史的对话。”^[9]实际上,师生与课程的关系是一种通过交往与之发生的意义关系而非对象性关系,没有交往,课程对师生就难以构成意义。唯有通过对话,课程的意义才能向我们显现出来,并通过自我建构成为我们自己的知识,师生与课程文本之间才能真正实现“视域融合”,从而获得精神的交流、意义的分享与人生经验的增长。“对话性沟通超越了单纯意义的传递,具有重新建构、生成意义的功能。来自他人的信息为自己所吸收,自己的既有知识被他人的观点唤起了,这样就可能产生新的思想。在同他人的对话中,正是出现了同自己完全不同的见解,才会促成新的意义的创造。”^[10]这样,在交往教学中,教学不再受外在目的(比如分数、谋生等)的束缚与羁绊,知识技能的简单传授为完整的人的生成所替代,学生也不再为教材、知识以及未知的将来而生活,因而他们能对学习生活保持长久的兴趣。这不仅使课堂因此而焕发出旺盛的生机与无限的活力,而且会因学生在课堂中充分地发挥其积极性、主动性和创造性,从而使教学意义得到充分显现。

参考文献:

- [1][德]汉斯·乔治·伽达默尔. 赞美理论:伽达默尔选集[M].北京:三联书店,1988.
- [2]转引自董小英.再登巴比伦塔——巴赫金与对话理论[M].北京:三联书店,1992.
- [3]滕守尧.文化的边缘[M].北京:作家出版社,1997.
- [4][俄]巴赫金.诗学与访谈[M].石家庄:河北教育出版社,1998.
- [5]联合国教科文组织.教育——财富蕴含其中[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [6][巴西]保罗·弗莱雷.被压迫者教育学[M].上海:华东师范大学出版社,2001.
- [7]邹进.现代德国文化教育[M].太原:山西教育出版社,1992.
- [8]汪霞.从结构主义到后结构主义:教育观的转变[J].全球教育展望,2001,(12).
- [9][美]小威廉姆·E·多尔.后现代课程观[M].教育科学出版社,2000.
- [10]钟启泉.社会建构主义:在对话与合作中学习[J].上海教育,2001,(2).

责任编辑 李瑞霞