

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2017.11.028

审视对话教学有效性的四大理论依据

李湘

(云南师范大学文理学院 人文学院, 云南 昆明 650051)

摘要:为匡正广大一线教师对于对话教学认识上的误区,提高对话教学的有效性,可以从哲学、教育学和心理学等三个方面为有效的对话教学寻找理论依据。从哲学的角度来说,哈贝马斯的交往行动理论是审视对话教学有效性的哲学依据;从教育学的角度来说,发展性教学理论是审视对话教学有效性的教育学依据;从心理学角度来说,有意义学习理论和社会建构理论是审视对话教学有效性的心理学依据。

关键词:有效对话;理论依据;交往行动理论;发展性教学;有意义学习

中图分类号:G420 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-5884(2017)11-0115-05

对话教学理论在我国教学理论界的提出已经有些年头了,课堂当中,各种对话教学的探索和实践也进行得如火如荼。然而,对话这种教学形式在我国中小学的教学实践中运用得似乎并不轻松顺利。很多实践表明,课堂教学中的对话是低效乃至无效的。造成对话教学实践低效的原因有多个方面,其中不可忽视的一个原因是在“新课改”倡导对话教学,反对“独白式教学”浪潮的推动下,很多教师实际上并没有真正理解对话教学的精髓和要义,导致实践中的诸多盲目。那么究竟什么样的对话教学才是有效的?教学中如何运用对话策略达到促进学生发展的目的?要回答这样一些问题,我们必须从哲学、教育学、心理学等多个角度对对话教学的有效性作出分析和审视。这有助于匡正教师对对话教学理解上的误区,从而规避实践中因理解偏差而造成的对话教学的无效或低效。

1 对话教学有效性的哲学审视

从哲学的角度来说,对话教学是一种师生、生生交往的过程。对话双方在面对面交往的基础上,交换意见,达成共识。交往可以说是对话教学的前提和条件。因此,哈贝马斯的交往行动理论给我们思考“什么样的对话教学才是有效的”提供了依据和参考。

在交往行动理论中,哈贝马斯界定了两个概念:“系统”和“生活世界”。系统是指社会运行的经济和政治系统过程,是围绕着维持人生存的物质生产资料的再生产而运行的。系统所遵循的是金钱和权力的逻辑,以工具理性为运转的准则。人在系统中劳作,以理性为工具征服自然、控制社会、操控他人^[1]。人与自然、社会以及他人的关系是一种主体-客体的关系。

生活世界是指能够展开言语对话,达成理解和共识的原初世界,它涉及文化、社会等公共领域,也涉及到私人领域,是人价值感和相互理解的来源。人们在生活世界中开展的以理解为目的、以价值为准则的,运用语言和非语言符号理解人们各自处境及行动计划以达成一致的互动就是“交往”^[1]。生活世界以“交往理性”为准则,以相互理解、达成共识为最终目标,而不再是以征服、利用和控制他人或其他事物为目的。在生活世界中,人与人、人与物的关系不再是主体-客体的关系,而是沟通和理解的主体-主体关系或者主体-客体-主体关系。哈贝马斯提出“生活世界”这一概念,实际上也体现了现代哲学

收稿日期:20170823

作者简介:李湘(1989-),女,云南昆明人,讲师,硕士,主要从事教学论、教师教育研究。

从主体性哲学向主体间性哲学的转变。

哈贝马斯对现代社会提出了批判,他认为系统过分强大,入侵生活世界,使得生活世界产生异化。各领域、各系统有自己的运行准则这本无可厚非,但系统以其强大的工具理性入侵生活世界,使人的交往变得“官僚化”和“商品化”。人们的思维被金钱、权力等功利思想侵占,工具理性主宰着话语霸权,相互之间的理解不被重视甚至逐渐被消解,导致矛盾丛生。而改变生活世界的这种异化现象的一条出路在于张扬“交往理性”,建立交往共同体,在此共同体中以有效的对话达成彼此的理解和共识,以此来拯救系统对生活世界的“殖民地化”。而在共同体中达成理解和共识的前提是创设理想的言说情境。哈贝马斯认为,理想的言说情境必须符合四条标准,即他所提出的“四项有效性声称”:第一是合乎言语规则的可理解性;二是事实陈述的真理性;三是道德规范的正当性;四是内心表达的真诚性^{[2]2-5}。符合这四点主体间才能展开有效的对话和交往。

课堂教学中的对话,其根本目的很多时候并不是为了发现某个真理,而是在彼此理解的基础上,通过思维的碰撞,启迪学生心智,培养其对话方法和对话精神,让对话双方都能从中获得有益滋养。有效的对话必定是建立在对话主体间的相互理解之上的。因此,哈贝马斯对理想言说情境的四条标准确实可以为我们审视对话教学的有效性提供一些参考。

首先,在可理解性方面,参与课堂对话的双方,无论是教师还是学生,都要确保自己言语是容易让别人理解的。这就要做到在阐述自己观点时逻辑清晰,表述规范,消除自己言语之中的歧义。这是双方能够展开对话最基本的前提。其次,在陈述的真理性方面,参与对话的双方要保证自己陈述事实的客观性,对话不是争辩,不能刻意夸大其词。当然,由于教师闻道在先且有更加丰富的经历,在对话中可能提到一些学生没有接触过的事物。这就要求教师在适当拓宽学生视野的前提下,尽量选择贴近学生生活和经验的事实进行阐述。这也能保证对话能够顺利推进。再者,在道德规范的正当性方面,对话双方要充分尊重对方,防止“话语霸权”的产生。我们说教师在对话教学中具有主导作用,但是教师并不能以此来控制对话进程。在交流的过程中,观点的分歧在所难免,但是保持开放、接纳的心态,尊重与自己不同的观点,这是对话能在一个平等、宽容的氛围中进行进而达成理解的基础。最后,在表达的真诚性方面,相较于生活中的聊天,课堂中的对话具有明显的正式性和规范性。但是对话双方也要避免采用那种“冷冰冰”的语气,应充分敞开心扉,打开思路,真诚地表达自己的观点,这样才能收获高质量的对话。

2 对话教学有效性的教育学审视

从教育学的角度来说,课堂教学中的师生对话、生生对话是一种认知活动,同时也是一种情感活动和态度养成的活动。有效的对话教学能促进学生认知、情感的发展以及对话方法的习得和对话态度的养成,而这些方面涉及到学生智力、情感、意志、道德品质以及个性特点的发展,属于学生“一般发展”的范畴。因此,发展性教学理论是审视对话教学有效性的一大理论依据。

发展性教学理论是前苏联教育家赞科夫在其长达20年的教学实验中逐步总结出来的。该理论主要揭示了教育、教学与发展的关系。早在20世纪30年代,维果茨基就教学与发展的关系问题作出了经典的论述并提出了“最近发展区”的概念。他强调“教育学不应当以儿童发展的昨天而应当以儿童发展的明天作为方向。要创造‘最近发展区’,然后使最近发展区转化到现有发展水平的范围之中,推动发展前进,只有当教学走在发展前面的时候,这才是好教学”^{[3]741}。

赞科夫从这一理论中获得了极大启示并提出“教学论已经不能只限于研究知识和技巧的领域”^{[4]3},即教学除了促进学生的智力发展还应着眼于学生的“一般发展”。因为“学生的一般发展,对于他们从学校毕业后从事各种活动的意义,是无论怎样估计都不会过高的”^{[5]108}。赞科夫对一般发展这个概念作出了界定,他所指的一般发展包括以下几层意思:

第一,一般发展是指儿童个性的发展,是个性的所有方面(包括思维、记忆、观察感、道德感、意志等)的提升。一般发展和全面发展一样,与片面的、单方面的发展相对。但是它又不能与全面发展等量

齐观。因为一般发展所涵盖的个性多方面的发展实际上是从心理学的角度来论述全面发展,着重强调儿童心理的全面发展。

第二,一般发展不同于特殊发展,特殊发展即儿童语言、数学、音乐、绘画等某一方面才能的发展。儿童一般的个性心理的发展贯穿于其某种特殊才能的发展过程中,为其奠定心理基础,并且在最后的结果中体现出来。

第三,一般发展有别于智力发展。赞科夫提出一般发展概念并不是唯智主义,儿童个性心理除了智力方面以外还包括各种非智力因素。

第四,赞科夫还阐述了儿童一般心理发展的进程。他认为儿童的一般发展是与周围世界相互作用的前进运动。儿童与周围世界打交道的方式包括面对面与周围事物接触,认识事物的现象或本质;直接作用于客观事物;改变客观事物创造新事物等。这些方式可以归纳为观察活动、思维活动和实际操作。因此他提出我们应该以这三条线索来帮助学生的心理发展,以最大可能的教学效果来促进学生的一般发展。

如果我们用发展性教学理论来观照当前的各种教学形态就会发现,对话只是一种教学的形式,无论是何种教学形式,对话也好,教师讲授学生倾听也好,其根本的目的和宗旨都是要促进学生的一般发展。能否通过教学中的对话,发展学生的思维品质,并在这个过程中使学生的情感、对话和处理事务的态度和策略得到发展,这是衡量对话之于教学的效用之最根本的标准。

教学中的对话是一种情感活动、价值观交流的活动,归根到底还是一种认识活动。教师和学生都是这种认识活动当中的主体,但是由于教师和学生在这个认识活动中所处的地位和层次不同,教师应当充分发挥自己在对话教学中的主导地位,激发学生的主体意识和主体参与。教师无论是选择和设计对话话题、组织和开展对话过程还是评价对话的结果,都应遵循促进学生一般发展的宗旨。

对话是一个生成的过程,某些对话就内容、过程和结果来说都是参与对话的双方无法预设的。正如伽达默尔所言,当我们双方参与到一场对话中并要将对话持续下去的话,那么就不是单个人可以阻止或控制对话的进程了。与其说我们是“参与”到对话中,毋宁说我们是被“卷入”到一场对话中^[6]。就中小学的教学实际而言,虽然教师无法预设对话的过程,但是从决定要使用对话策略进行教学的那一刻起,对于就何种话题进行对话,如何设计问题引发对话以及以何种方式组织学生展开对话,教师还是可以做些准备的。而且中小学课堂中的对话,大部分还是由教师的设问所引发的。目前中小学对话教学的低效,究其原因,很大一部分是因为教师受到各种力量的驱使,急于把自己的教学与所谓的“独白式教学”划清界限,所以在课堂上有意地制造对话。但是很多时候误把师生问答当作对话。这样的课堂看似很热闹,但是真正的对话却没有发生。具体表现为,很多老师在实施对话教学时喜欢问学生“是不是”“对不对”等学生不用任何思考就能回答的机械问题。或是教师讲前半句,学生照着课本念后半句^[7]。这样的对话流于形式,对于激发学生的深入思考以提升其思维品质没有半点好处。还有的老师为了对话而对话,导致对话主题偏离课文主旨和教学目标。例如有老师执教人教版八年级下册《春酒》一文。课文开篇提到:“农村的新年,是非常长的。过了元宵灯节,年景尚未完全落幕。还有个家家邀饮春酒的节目,再度引起高潮。”为了使同学快速进入到本节课所学内容中来,教师问:“大家现在一般都是在城里过年了,但是农村的春节比城里更有年味,有同学在农村里过过春节吗?可以和大家分享一下吗?”但是学生似乎没有进入状态,默不作声。教师继续梳理课文,当讲到“春酒以外,我家还有一项特别节目,就是喝会酒”时,老师再次试图引发对话:“春节的时候大家家里有什么特别项目吗?”学生这下七嘴八舌地聊开了,有吃“八大碗”的、放孔明灯的、登山祈福的等等。老师问了具体内容以后又提问:“大家知道国外过新年有什么习俗吗?”最后,师生之间就“春节家里有什么特别活动”“国外新年习俗”“要不要过国外的节日”“如何传承中国传统文化”等话题展开了近20分钟的对话。而这番对话已明显游离于课文主旨,整节课俨然成了一堂中外节日文化大讨论了。以上这些对话教学之所以低效甚至无效,究其原因,都是因为教师对提问的设计缺乏深度,对对话教学的过程缺乏有效控制。而更为根本的原因,乃是教师们没有把握住对话是为了促进学生的一般发展的宗旨。

3 对话教学有效性的心理学审视

从心理学角度来说,课堂教学中的对话是教师和学生调动自己的认知、情感、道德观念、意志、直觉等全身心参与的,新旧知识交锋的意义建构活动。从这个意义上来说,有意义学习理论和社会建构理论是审视对话教学有效性的心理学基础。

在心理学界,奥苏伯尔和罗杰斯都曾提出过“有意义学习”这个概念。二人从不同角度阐述了究竟什么样的学习是有意义的。虽然侧重点不同,但是两个有意义学习的概念都能为对话教学的有效展开提供有益的启示。

奥苏伯尔对“有意义学习”的界定是这样的:符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立起实质性的、非任意的联系^{[8]291},这样的学习就是有意义的。所谓“非任意”的联系,是指学习者所学的新知识能够和其认知结构中某个相关的知识建立起恰当的联系,这种联系是由知识之间的相互关联引发的,并非牵强生硬的。这时候,学习者认知体系中的某个旧知识会像“挂钩”一样伸出来“挂住”新的知识,使其以一个恰当的位置进入学习者的认知网络之中。所谓“实质性”的联系,是指新知识与学习者原有的旧知识能产生内在的深层的联系,而并非“字面上的”表层联系。即用近似的话语或符号去替代并不影响新旧知识之间的联系。相反,奥苏伯尔认为,如果学习者死记硬背,那么新知识即便进入到其认知结构当中,也只是暂时的、不牢固的。这种知识在需要用到的是没有办法被激活的“惰性知识”^{[9]211}。这样的学习是与有意义学习相对的“机械学习”。

奥苏伯尔的意义学习概念对于对话教学的顺利开展以达到预期目标是有很强的指导意义的。对话是一种观点交锋、情感交融以及意义建构的过程。对话双方在一轮一轮的信息交换中建构某种意义、生成对某个问题的看法。对话和讲授都是教学的形式,也都是意义建构的过程。但对话与讲授的区别在于,讲授是信息由教师传递给学生,学生在自己的头脑内建构该信息对于自身的意义。在这个过程中,我们只看到一股单向的由教师到学生的信息流。而对话则是一种参与双方交换和共享信息的过程。信息在这个过程中双向流动,“有来有回”。而意义的建构也突破了教师或学生自身内部从而转向面向对方开放的更广阔的空间^[10]。鉴于对话的这种信息双向交互的性质,对话要能有效展开,参与的双方必须要对对话的问题“有话可说”。对话参与者“有话可说”的心理基础是其认知结构中要有相应的知识能够接住对方不断抛过来的信息,即奥苏伯尔所说的认知结构中能固定住新知识的“固定点”或“挂钩”。当这条链接断裂即对话某一方缺乏对于对话问题的信息资源时,对话极有可能戛然而止或者“旁逸斜出”,游离于话题本身。因此这就告诉我们,当教师有意地在设计教学中的对话时,需要使对话的话题尽可能地接近学生的经验,防止学生由于无话可说而导致的对话终止,或转向机械问答,或参与对话的积极性降低。这些都是对话教学无效或低效的表现。例如上文中教师执教《春酒》时试图用农村过春节这个话题作为先行组织者导入新课,但是由于学生大多生活在城市,缺乏在农村过春节的经验,对话根本无从展开。

另外一位心理学家罗杰斯则跳出认知发展的范围,着眼于人的“完整性”来讨论有意义学习。他提出了“全人”(whole person)这个概念。所谓“全人”,就是躯体、心智、情感、精神、心力融为一体的人^{[11]193}。他认为教育的目的就是培养“全人”,因此他格外重视教学过程对学生各个方面的调动和培养。在这个基础上,罗杰斯把学习分为认知学习和经验学习。他认为认知学习只涉及到“心智”,而不涉及情感或个人意义,是一种“在颈部以上发生的学习”,因而对学生来说没有太多的个人意义,并不利于“全人”的培养,是一种无意义的学习。而有意义学习不仅仅要求学生的认知参与其中,因此它不只是增加知识的学习。它需要学生全身心投入到学习过程中,调动自己的心智、情感、意志、躯体,因而能促进各方面的发展。罗杰斯总结了有意义学习的四个特点:第一,有意义学习是整个人(主要包括情感和认知)都投入其中的活动;第二,这种学习是自发的。只有当学习和学生的愿望、兴趣和需要结合起来,他们才会自发地主动地去学,也才能全情投入;第三,有意义学习能使学生获得全面发展,包括他们的行为、态度、人格等;第四,有意义学习是由学生自己评价的,因为只有学生自己最了解这种学习是否满足自己的需要^{[12]206}。相较于奥苏伯尔提出的有意义学习的概念强调新旧知识之间的联系,罗杰斯的意义学习则是从人本主义的角度关

注学生在学习过程中的状态,强调知识对学习个人所产生的意义。

实际上,对话教学的理念与罗杰斯的有意义学习是不谋而合的。在我国,对话教学理念开始受到关注并且在实践中有越来越多的教师开始选择对话这种教学形式,一部分原因是为了纠正过去很多课堂中存在的只进行知识传授,不关注学习其他方面的发展以及学生被动接受知识的做法。对话教学就是让学生参与到与教师和其他同学对话的过程中来,调动自己的认知、情感、价值观、态度等多个方面,在思维的碰撞与启示中感受知识的建构过程。对话教学的目标不仅仅是让学生掌握相应的学科知识,还包括对其批判性思维和独立人格的培养。在对话的过程中,观点的分歧是在所难免的。如何倾听和理解他人的观点,逻辑清晰地表达自己的观点,这些都是学生在有效的对话教学中可以学到并能迁移到生活当中的对话精神和对话方法。也由于学生切身参与了知识的生成过程而非被动的接受,他们对于知识的理解和印象都会更加深刻。

除了有意义学习以外,社会建构主义也为对话教学提供了心理学基础,它也是我们衡量对话教学有效性的理论依据。社会建构主义是在维果茨基的社会文化历史理论基础上形成,由列昂节夫的“活动说”发展完善,同时受到当代哲学、社会学和人类学影响的建构主义的一种取向。它关注学习和知识建构背后的社会文化机制,强调学习是一个文化参与过程,学习者通过借助一定的文化支持参与某个学习共同体的实践活动来内化有关知识,掌握有关工具^{[13]213}。建构主义改变了以皮亚杰为代表的个人建构主义从个体角度把握知识和学习的观点。认为建构活动不是封闭在学习者自身头脑当中的,而是转向面向社会文化大背景的更为广阔的空间。学习需要在与学习共同体中的他人相互交流、共享资源等一系列的合作互动中完成。

实际上,对话就是一个文化参与过程。通过在师生之间、生生之间搭建起一个学习共同体,师生、生生双方运用过往习得的语言等符号工具,在交流磋商和合作中建构对于某个问题的理解,将知识内化。对话能否有效展开,与学习共同体的氛围及合作互动的方式有很大关系。因此,有效的对话教学的前提是师生建立一种平等的人格关系。这样学生才能在对话中肯思考,敢表达。有效的对话能让学生充分体会到知识的建构过程,在这个过程中师生或生生双方达到知识、经验共享,情感共鸣,思维共振。

教师在教学中使用对话策略,不是“赶时髦”,更不能流于形式。对话教学的有效开展,需要教师从对话的准备、对话进行的过程以及对话的最终落脚点等角度进行哲学、教育学和心理学的审思。首先,对话教学能够有效展开的前提是教师努力创造“理想的言说情境”,使师生双方在相互理解的基础上进行对话。其次,对话教学有效展开的过程,需要学生全身心地投入到对话过程中来,主动参与知识的建构过程。最后,教师应始终把握住促进学生的一般发展这一对话教学的旨归。

参考文献:

- [1] 徐萍.从哈贝马斯交往行动理论的视角看高校师生关系的重构[J].南京社会科学,2015(7):111-116.
- [2] 尤尔根·哈贝马斯.交往与社会进化[M].重庆:重庆出版社,1989.
- [3] 吴式颖.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,1999.
- [4] 赞科夫.教学论与生活[M].俞翔辉,译.北京:教育科学出版社,1984.
- [5] 俞翔辉.赞科夫新教学体系及其讨论[M].北京:教育科学出版社,1984.
- [6] 张光陆.有效的课堂对话与学生核心素养的养成[J].课程·教材·教法,2017(3):52-57.
- [7] 肖正德.中小学课堂对话教学的偏误与匡正[J].中国教育学刊,2010(6):49-52.
- [8] 奥苏伯尔,诺瓦克,汉内先.教育心理学——认知观点[M].余星南,宋钧,译.北京:人民教育出版社,1994.
- [9] J. R. 安德森.认知心理学[M].杨清,张述祖,译.长春:吉林教育出版社,1989.
- [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(7):45-48.
- [11] 张凯元.人本主义教育的理念与实践[M].台北:心理出版社,2003.
- [12] 陈琦,刘儒德.当代教育心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2007.
- [13] Sternberg R J, Williams W M.教育心理学[M].张厚粲,译.北京:中国轻工业出版社,2003.

(责任校对 龙四清)