

34、教学的步骤与规范

关于课堂教学的步骤和规范,我们或许对赫尔巴特“明了、联想、系统、方法”的“四步教学法”以及杜威“困惑、问题、假设、检验、应用”的“五步教学法”并不陌生。作为思想政治理论课教师,我们经常讨论讲授教学法、案例教学法、专题教学法等教学方式的一般程序、一般环节和一般步骤。那么,我们应该怎样理解教学的一般程序、环节和步骤?这些以教学程序、环节和步骤所表达的教学规范性和技术性,它们同教学的目的性和艺术性之间是一种什么样的关系?

1、教学具有一般的步骤和规范

赫尔巴特指出:“什么是必须相继地,并一个通过另一个发生的?什么是必须同时并借助本身的以及原始的力量发生的?这些问题关系到一切工作、一切计划,其中可能包含非常错综复杂的措施。因为我们一直必须同时从许多方面着手工作,许多工作也一直必须通过先前进行的工作作准备。这可以说是我们赖以指南的两个因素。”^①即是说,教学活动中,有同时性的工作,也有相继性的工作;后续工作以先前进行的工作为条件,这就是进行的步骤或阶段。在教学论领域,无论是赫尔巴特以统觉心理学为理论基础、以认知和同情两方面的教学目的以及专心活动和深思活动两层面的心理操作为经纬所建构的“明了、联想、系统和方法”的教学步骤思想,还是杜威以经验主义为基础、以学习的探究性思维活动的一般模型为参照所建构的“困难-问题-假设-验证-结论”的教学步骤思想,都肯定了教学具有一般的步骤或一般的阶段与环节,具有基本的技术性规范。即使是像戴维·卡尔那样主张教学不是一个技术性工作的教育思想家,也承认“教学是一个合乎规范性的概念”^②。这表明,教学过程绝不是信马由缰的任性的活动,而是具有一般的步骤及其基本的规范。在这个意义上,遵循教学规律就是要遵循教学的基本步骤及其规范。

教学具有一般的步骤及其规范,这主要是由人的学习和认识活动的规律所决定的,是因为人的学习和认识活动有其基本的步骤。赫尔巴特认为,人的学习活动主要是统觉心理起支配作用的过程,它一方面离不开“专心”和“审思”的心理状态,另一方面,它是从个别到一般、从具体到抽象、从零碎到系统的过程。他指出:“我们首先为教学确定这样一条原则:在教学对象的每一个最小组合中给予专心活动与审思活动以同等的权利,也就是说,同等地关心并依次做到,对于每一个个别事物的清楚,对于许多事物的联想,对于联想的前后一贯次序以及在遵循这个次序前进中进行某种练习。……假如教学用这种方式来处理对象的每个小的组合,那么许多组合会在学生心灵中产生,而每一个组合通过相当的专心为学生所掌握,直到所有的组合被联合到一种更高级的审思活动中去。但是,每个组合的联合是以每一个组合的完备的统一性为前提的。所以,只要每个组合的组成部分的最后的个别仍有离开其余部分的可能性,那么就不能设想有较高级的审思活动。但是,在较高级的审思活动之上还有更高级的审思活动,如此无限上升,一直到无所不包的最高级审思活动。……教学越是要使每一组合更加清楚,我们越需勤奋和多样地使各组合联合起来,并且注意等量地从各方面向这无所不包的审思活动接近。教学的环节就基于上述这一点。较

^① [德]赫尔巴特著,李其龙译:《普通教育学》,人民教育出版社2015年版,第60页。

^② [英]戴维·卡尔著,徐悟译:《教育的意义》,中国人民大学出版社2015年版,第18页。

大的构成部分是由较小的构成部分组成的，正如较小的是由最小的组成一样。在每一个最小的构成部分中都应当区分出四个教学阶段，必须注意到清楚、联合、次序与按这种次序展开的进程。”^①赫尔巴特的这一段论述表明了以下基本观点：其一，教学过程中学生必须具有专心和审思等两种心理活动和心理状态，专心是思维的静态专注，审思是思维的动态运动，教师必须给予这两种心理活动和状态以同等的权利。其二，从教学活动的一个最小的组合来看，存在从“对于每一个个别事物的清楚”到“对于许多事物的联想”，再从“对于联想的前后一贯次序”到“在遵循这个次序前进中进行某种练习”等基本环节。其三，学生通过专心来掌握“最小的组合”，在此基础上许多“最小的组合”被联结到更高级的审思活动之中。其四，较高级的审思活动有待于联结到更高级的审思活动之中。其五，在每一个最小的组合中，都有“清楚、联合、次序与按这种次序展开的进程”或“明了、联想、系统和方法”等步骤。用赫尔巴特的学生的话说，教学包含“准备、提示、比较和抽象、概括、应用”等步骤^②；用苏联教育家凯洛夫的话说，这些步骤是“感知新事物、理解新事物的特点和联系、形成概念、巩固知识、形成技能技巧、实践运用”等^③。在“明了”阶段，学生处于“静态的专心活动”状态，教师的任务主要是通过提示教学，使学生达到对“每一个个别事物的清楚”；在“联想”阶段，学生处于“动态的专心活动”状态，教师的任务是通过分析、对话等，引导学生将获得的新观念与已有的观念相联系，形成“对于许多事物的联想”；在“系统”阶段，学生处于“静态的审思活动”状态，教师的任务是通过综合与归纳教学，帮助学生在新旧观念和知识的联合的基础上，使个别上升到一般，形成概念和原理；在“方法”阶段，学生处于“动态的审思”状态，教师的主要任务是“通过高度的艺术与周密的思考”促进学生领悟到把知识加以应用的方法。赫尔巴特所主张的教学步骤既是学习的统觉心理规律的反映，也是教学应当遵循的一般步骤。通俗地说，赫尔巴特的教学步骤思想可以概括为：教学就是一个从专心到审思，从个别事实和知识的呈现到联想的基础上形成比较系统的观念，进而通过比较和概括等思维活动形成一般原理，然后通过练习达到对原理的理解和应用这样一个上升性的循环过程。当然，这个步骤在知识教学和在价值观与信念的培养等不同的教学目标上有不同的表现：“可以用简短而易懂的话把有关结论确定下来。教学一般应当：指明、联结、教导、给予哲学的观点。在有关同情的事项中，教学应当是：直观的、连续的、令人振奋的、深入现实的。”^④所谓“有关同情的事项”，就是指道德领域、价值观和信仰领域的教育教学。

杜威对赫尔巴特的教学步骤思想给予了充分肯定。他说：“赫尔巴特给这个过程分为五个部分，被称为‘正规的指导阶段’。……不管是优等生掌握数学的基本原理，还是语言学校学生了解历史，或者大学生掌握哲学，任何情况下第一步都是准备，第二步是演示，然后是比较和概括，最后是在实际的新案例中去运用。”^⑤杜威认为，教学的这些步骤与人的认识过程是相符的：“如果我们把这个指导步骤与我们自身分析问题的过程相比较，我们会

^① [德]赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学》，人民教育出版社 2015 年版，第 61-62 页。

^② 参见王道俊、郭文安主编：《教育学》（第七版），人民教育出版社 2016 年版，第 157-158 页。

^③ 瞿葆奎主编，雷尧珠等选编：《教育学文集·教育与人的发展》，人民教育出版社 1989 年版，第 613 页。

^④ [德]赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学》，人民教育出版社 2015 年版，第 64 页。

^⑤ [美]杜威著，伍中有译：《我们如何思维》，新华出版社 2010 年版，第 167 页。

对它们的相似之处感到惊讶。”^①不过，杜威更倾向于把人的学习活动看作是一个探究性思考的过程。他认为，人的探究性思考活动的进程与赫尔巴特所揭示的接受性学习的思维活动进程不同，前者包括以下五个步骤，即“（1）困惑、混乱与怀疑，产生于这一事实，即人们处于一种其全部特征尚未确定的不完整的境遇中；（2）推测性的预期——对给定的元素作试探性的解释，以影响某些结果；（3）对手头的所有可定义与说明的问题的理由进行仔细的调查；（4）对试验性的假说进行详细阐述，以使其更加精确、更加连贯，从而与更大范围内的事实相一致；（5）将所提出的假说视为一种可以应用于现存事态的行为方案，公开采取某种行动以实现预期的结果，并因此而检验上面的假说。”^②相应地，教学则由“困难-问题-假设-验证-结论”等步骤所构成。在人的认识过程的本质问题上，杜威对赫尔巴特并不满意：“我们所知的‘阶段’首先是问题或一个迷惑的现象的出现；然后是观察、调查事实、解决或弄清楚问题；然后形成合理的假设或猜想；然后通过在新的观察和新的实验中的应用，来检验推理。每一个过程都可分为（1）具体的事实和事件；（2）想法和推理；（3）对结果的应用。整个活动过程就是演绎和推理的过程。赫尔巴特方法没有提到困难、差异，例如整个过程中的起因和促进因素。结果导致赫尔巴特方法在处理思考的时候变成了获取知识的行为，而不是拓宽思考的行为。”^③应该说，杜威对赫尔巴特的批评有其合理性。杜威主张，学生的学习过程应该同科学家探究未知世界奥秘的过程具有一致性，真正的学习过程缘起于问题、有其内在的能动性，是一种探究式或研究性的学习过程。但是，学生对间接知识的学习活动毕竟不等同于科学家的发现活动。

尽管杜威和赫尔巴特关于学习过程的本质以及教学步骤的思想存在较大差异，但他们都承认教学有其基本的步骤，这一点则是毫无疑问的，而且他们的教学步骤思想都奠定在对人的学习过程之本质的认识基础之上。事实上，在他们提出的有差异的教学步骤思想中并非没有相通之处，例如，他们都认为“准备”是教学的必要步骤。杜威曾说：“缺乏教学准备的话，课程只会变得随意、危险。（如果这样）课程要获得成功只能依赖灵感，而灵感又是这么虚无缥缈。准备有助于形成一个严格的秩序。”^④赫尔巴特和杜威这两位教育学大师关于教学步骤的思想表明：教学有步骤；教学步骤的基本根据是人的学习和认识活动的步骤；教学必须遵循人的学习和认识活动的一般规律。人的学习和认识活动或者从经验和个别开始，或者从兴趣和问题开始，通过联想或试误，达到对个别经验的清晰化理解或对问题的尝试性回答，再通过比较、归纳、分析、综合、演绎、具体化和抽象化等思维活动来形成一般性的认识，最后通过练习和巩固，达到对于问题的比较全面和透彻的理解。因此，教学的进程或步骤也必须与人的学习和认识活动的一般进程或步骤相适应。教学要遵循教育教学规律，其中最基本的就是要遵循人的认知活动规律。

2、教学过程的步骤具有相对性

承认教学具有一般步骤和规范，并不意味着这些步骤是机械的和绝对的，不能把它们

^① [美]杜威著，伍中有译：《我们如何思维》，新华出版社 2010 年版，第 168 页。

^② [美]罗伯特·B·塔利斯著，彭国华译：《杜威》，中华书局 2002 年版，第 67-68 页。

^③ [美]杜威著，伍中有译：《我们如何思维》，新华出版社 2010 年版，第 168 页。

^④ [美]杜威著，伍中有译：《我们如何思维》，新华出版社 2010 年版，第 168 页。

机械化和绝对化。杜威在肯定赫尔巴特教学步骤思想及其意义的同时，提出这样一个值得我们深思的问题：“我们提出这样一个问题。在任何情况下，讲课是不是都应该遵循一个统一的程式？——尽管承认这个过程表达了逻辑顺序。”^①他进一步指出：“前面提到的几个阶段很好地指出了教师针对一个主题应该提出的问题。那学生在接触这个主题时要做哪些准备？哪些经验可以被利用？他们学过的哪些知识可以派上用场？怎样才能有效地利用它们？……我应该联系哪些事例？我应该做哪些比较，提出什么共同点？用什么指导整个讨论的结果？我应该怎样应用，从而帮助学生真正掌握这些原则？学生们的哪些活动能帮助他们了解真正的有意义的原则？”^②很显然，在杜威看来，教学的步骤或程式是非常重要的，但比步骤或程式更重要的则是教授活动在学生那里所产生的实际反应，或者说教师教的活动如何促进学生的积极反应、教的步骤如何根据学生的反应作出相应调整？

杜威所提出的问题是针对赫尔巴特的，也针对着教学的步骤本身，它表明教学步骤具有相对性。教学步骤之所以具有相对性，这是因为：第一，教学步骤的思想主要以人的学习和认知规律为依据，但是，教学活动不仅仅是一个认知活动，而且还是一个情感活动、意志活动、价值活动和审美活动的有机统一过程，这就决定了主要依据认知规律而形成的教学步骤思想具有相对性。第二，即使就认知规律来说，人在学习过程中的心理活动方式及其影响因素也是十分复杂的，例如，注意的影响因素是多样的，记忆的方式方法是多样的，思维的起点也具有多样性，因而学习和教学的步骤也具有相对性。第三，在实际的教学活动中，在具体的课堂境遇中，教学对象、教学内容及其教学目标等都不相同，因而教学进程及其步骤也不是绝对的。就思想政治理论课而言，有的课程知识侧重于理论的抽象性，有的则侧重于生活的生动性；有的课程侧重实践性，而有的课程则侧重历史性和时代性，这不同的课程特性也决定和要求教学步骤应有灵活性。第四，至为重要的是，每一个后续的教的步骤都应该以上一个步骤后学生的实际反应为依据，步骤或程式应该根据教授活动在学生那里所产生的实际反应来作出相应的调整，而不是机械地执行步骤。这在根本上决定了教学步骤的相对性。

强调教学过程的步骤具有相对性，一方面是表明，教师不应该把教育学上关于教学过程步骤的思想绝对化，不应该不顾具体的教学对象、教学内容的特点、具体的课堂境遇和学生的实际反应而生硬地照搬和套用教育家的教学步骤理论，而应当具有更高的教学智慧：善于根据具体的对象、内容、场域等因素的特征来合理安排教学的起点和教学进程的节奏，有效地设计教学的步骤。另一方面，强调教学过程的步骤具有相对性，这并不否定教学具有一般的步骤，并不是说教学进程是一个任意的、无规律性的过程。因为，无论是人的认知过程，还是情感过程、意志过程和价值过程，其实都具有一定的规律，教学的步骤就是这些规律的内在要求。

3、在规范性与艺术性之间保持张力

教学既具有一般步骤，同时这些步骤又具有相对性，这是教学的复杂性的生动体现，它要求教师必须在教学规范性和教学艺术性之间保持必要的张力。

^① [美]杜威著，伍中有译：《我们如何思维》，新华出版社 2010 年版，第 168 页。

^② [美]杜威著，伍中有译：《我们如何思维》，新华出版社 2010 年版，第 169 页。

教学尤其是思想政治理论课教学，是一个充满艺术性的过程，教学的艺术性体现于教学活动对于教育教学规律持有一种庖丁解牛式的得心应手和运用自如。思想政治理论课教学的艺术性集中体现在教学起点的多样性、教学进程的反复性以及课堂关系的建构性等方面。首先，思想政治理论课教学具有起点的多样性，它既可以由感性具体或个别入手，通过比较、归纳、概括等思维方法而上升到思维抽象，再到思维具体；也可以由抽象入手，通过演绎、分析、例证等思维方法而达到具体；可以从设问激疑入手，也可以从形象直观入手，来激发学习心向；可以运用行为主义的强化学说，也可以运用人本主义的价值关怀理论，来实行课堂管理，如此等等。教学从哪里开始，教学的第一步骤是什么？这绝不是某种教学步骤理论可以预先机械地规定的事情，而是具有相当的复杂性，它取决于教学的知识类型、教学的具体目标、教学的场域特征等多方面因素。其次，思想政治理论课教学进程具有反复性。例如，我们常常从知识阐释开始，进而深入到知识的方法论意义和人生启示，然后又回到对知识的真理性力量的回味和体悟；或者，从学生的思想困惑和生活困惑开始，进而上升到释疑解惑，然后又回到对各种“困惑”的重新审视，如此等等，都具有螺旋上升的“反复性”。教学的步骤绝不是某些环节的机械而线性地展开过程，而是由教学目标和学生的实际发展状况所规制的极具智慧性的过程。第三，思想政治理论课课堂关系具有建构性。教学的场域充满着偶然因素，教师在阐释某个问题时的灵感、学生接受某个观点和思想理论时的态度、师生间对某个观点和思想理论的争辩、教学进程中无关刺激的影响等等，都会以某种方式影响教学步骤的展开。因此，教学绝不是按照某种事先设计的步骤“按部就班”的过程，而是蕴含着无限教学机智的过程。教学的艺术就在于高度的教学智慧和教学机智。

但是，无论我们怎样强调教学的艺术性，其实它又具有一般的步骤和规范。思想政治理论课教学的规范性集中表现在它具有由学习规律、认知规律、学生思想和心理成长规律所决定的基本遵循，具有由教育目的和教学目标所规定的基本要求和基本规范，教学决不能游离于规律和目标之外而信马由缰，而必须做到合规律性与合目的性的统一。首先，教学是一个有规律的过程，教学的规律主要表现为它必须遵循学习规律、认知规律和学生成长规律等。激发学习动机、引起学习心向、保持学习专注、促进积极思维、由知识的真理性力量升华到情感和价值认同并形成新的精神结构，再返回到学习思想政治理论课的积极心向，如此循环往复，人的精神世界的品质不断提升，这是基于客观规律的思想政治理论课教学的一般进程。教学起点的多样性、教学进程的反复性以及课堂关系的建构性等，都不能背离这个一般规律和一般进程。其次，教学有其自身的目的和目标。思想政治理论课各门课程分别从原理、历史、现实、人生、时代等不同的方面设置相对区分的教学目标，这些目标又相互依赖、相互渗透、相互转化、相互支撑与相互补充，形成有层次结构的目标体系并统摄于思想政治教育目的。教学的规范性就体现在相互联系的教学目标对于教学活动的制约性。第三，教学规律和教学目标对于教学活动的制约性表明了，教学活动具有自身的基本规范。尽管赫尔巴特和杜威主要从认知规律的角度来阐明教学步骤，他们关于教学第一步、第二步、第三步是什么的教学步骤思想似乎显得程式化，但它毕竟符合一定的规律，因而这些步骤具有一定的普适性。具体到实际的教学场域中来说，各种课型的教学如讲授课、讨论课、展示课、讲授-讨论课等，都有其基本规范。就讲授课而言，从知识

到方法论意义，再到价值观和信念，这既是教学目标的递进，又是教学步骤的展开；就讨论课而言，从讨论准备和教师提示到学生参与讨论，再到教师总结，既是基本的步骤，也是基本的规范；就所有课型而言，从组织教学到实施教学，再到教学小结，这是教学活动的基本环节，也是教学活动的一般规范。

总之，教学既充满艺术性，又具有基本步骤和规范。其实，教学的艺术性与教学的步骤和规范性并不是根本对立的，而是有魅力的教学过程的两个方面。教学如果既充分体现它的智慧性、艺术性和审美性，同时又具有严谨的步骤和规范，就一定能展示其巨大的魅力。