

# 讲授法的合理与合法

北京师范大学 丛立新

**摘要:**讲授法作为教师使用最早的、应用最广的教学方法,在今天的中国似乎正在失去合法性,这是值得忧虑也值得研究的教育现象。心理语言学实验证明了讲授法要求以学生复杂、积极的心理活动为基础;奥苏贝尔的研究证明了讲授法是教学方法中比较高级的一种;维果茨基的理论证明了讲授法与人类的高级心理机能相关。讲授法在学校中的主导地位并非某个人或者某些人的意愿,而是社会和教育自身发展合乎规律的选择。今天,对待讲授法的合理态度是在运用的基础上不断探讨和完善,而不是简单地批评甚至否定。

**关键词:**教学;讲授法;科学概念;合理与合法

讲授法是“教师通过口头语言向学生描绘情境、叙述事实、解释概念、论证原理和阐明规律的教学方法。它是教师使用最早的、应用最广的教学方法,可用于传授新知识,也可用于巩固旧知识,其他教学方法的运用,几乎都需要同讲授法结合进行。”<sup>[1]</sup>

然而在今天的中国,这一方法似乎正在失去合法性。按照同样的范围和时间跨度,在国内学术期刊网上就 1997—2006 年的十年期间进行搜索,以“讲授法”和“讲授教学”为关键词,得到的文章数目为 84 篇,将关键词改为“探究法”和“探究教学”,得到的文章数目为 649 篇,数量的差别可谓悬殊。讲授法并不仅仅是受到冷落,上述两类文章都表现出相似的价值取向:对于讲授的讨伐与对于探究的颂扬。如果说,今天的教学有了比讲授法更为理想而且可以广泛运用的方法,鉴于讲授法显而易见的缺点,上述结果自然无关紧要甚至可喜。然而基础教育的基本事实是,直到今天,从教师个人而言,教学能力的高下之分在很大程度上仍取决于对讲授法的驾驭;从基础教育整体而言,教育教学水平的质量仍然与这一方法的实际运用水平密切相关。

由于缺点显而易见,讲授法在国内外历次教育改革中不断地被批判。可是,每一次改革的尘埃落定,人们总是会发现,虽然改革可能在某个方面成就斐然,但讲授法却涛声依旧,而且比那些人们试图用来取而代之的方法更有生命力。说到底,合法性来自合理性,如果没有合理性为基础,合法性终难持久。当然,如果合理性失去了合法性的保护,也会在现实中委顿蹉跎。关于讲授法合法性的判断,必须立足于合理性寻求,这种方法对于学校教学究竟意味着什么?为什么它能够具有超越时空的生命力?自 20 世纪以来,教育

心理学、心理语言学获得了丰硕的研究成果,为在新的历史条件下重新审视和评价这种古老的教学方法的合理性提供了丰富、重要的理论基础。

## 一、心理语言学的研究:讲授法以学生复杂、积极的心理过程为基础

人们对讲授法最普遍的印象是“教师讲、学生听”,而且往往会在课堂上持续几十分钟,这也是讲授法最经常引起置疑、招致批评的特征所在。杜威的指责便十分具有代表性:“一切都是为‘静听’准备的,因为仅仅学习书本上的课文不过是另外一种‘静听’,静听的态度是被动的,吸收的”。<sup>[2]</sup>

在“学生是教学活动主体”的思想深入人心的今天,这种静听就更有理由引起人们的怀疑:端坐在课桌前沉默无语、几乎没有任何形体动作、看不到外显的对象操作的学生,如何能够成为主体?当教师运用讲授法推导二次方程的公式时,解释秦始皇的书同文、车同轨时,说明细胞的有丝分裂时,就作为听者的学生而言,难道不是完全被动的吗?

现行的讲授法定义对于回答上述问题是不够的,因为它只是描述了教师在运用这一方法时的行为。而任何一种教学方法,都是“为达到教学目的,实现教学内容,运用教学手段而进行的,由教学原则指导的,一整套方式组成的,师生相互作用的活动”,<sup>[3]</sup>。教学方法是教与学的统一和相互作用,讲授法的运用亦不例外,它在规定着“教”的同时也规定着“学”,显然,对于讲授法更加深入和完整的认识,需要对于学生“听”的洞察。

在讲授法中,最直接凭借的便是人类的语言活动,教师的“讲”和学生的“听”都以语言为载体和中介。“心理语言学的实验揭示出,人的听话过程包含着极其复杂的心理活动,他必须快速地将一连串声音转变为可以理解的信息。在从声音到语义的各个层次上,听话人都参与了从无意义的声音中建立意义单位的活动,可以说,言语的理解是一系列积极的、在经验知识指导下的操作活动。”<sup>[4]</sup>具体地说,对于讲授法中的学生静听可以借用这样三个阶段来进行分析。

### 1. 言语信息的输入阶段

“听话人是在他了解语言规则的基础上对言语声音分配它的感知结构的,这一过程是积极主动的,听话人甚至在句子结束之前就试图确定结构成分的界限,并对句子作出可能的说明。”<sup>[5]</sup>

在静听的状态下,学生的感官和大脑必须从事这样的活动。一般说教学语言会采用学生熟悉的母语,教师对讲授内容的组织会采用学生已经掌握了的语言材料及语法规则,学生则于瞬间对教师的不间断的语流中的各种语音成分感知、接受,继而分解、组合、断句:哪几个字为一个词,某个词与前面或者后面的几个其他词如何构成一个完整的句子。这是一个再“主动”不过的过程。是复杂而且需要即时完成、由大脑的紧张活动承担的任务。面对教师的讲授,只要设想在中国学校的教室中坐着一个完全不懂得汉语的外国学生,便很容易理解同处一室的中国学生们头脑中的忙碌了。虽然与其他学生听到的教师语言从物理学性质上不差分毫,但对这位外国学生来说却只是没有任何意义的声音,上述心理活动在他那里完全不可能发生。

### 2. 言语信息的解码阶段

在这一阶段,“听话人的任务是把这些原始信息转变为可以理解的信息,因此他必须透过语音层次和句法结构层次达到语义层次”。<sup>[6]</sup>

教师的备课和讲授严格按照教学大纲或者课程标准规定,围绕教科书展开,这些课程文本充分考虑并且按照学生的已有知识水平及接受能力设计编排。比如在小学阶段的科学课程中,即使讲到大熊猫、白鳍豚,通常教师不会提到它们的“门”“纲”“目”“属”,而在中学生物课上,这些知识却必须得交代。之所以有这种差别,是因为小学生和中学生在“达到语义层次”上的能力不同。学生要完成解码的任务,在个人的已有知识经验背景中产生理解。

### 3. 言语信息的储存阶段

心理语言学的实验还告诉我们,“每个人都有这样的经验:在我们听懂并记住了一段话的意思后,我们总不能用原来的措词和结构来复述这段话。这表明,当我们记住这些话时,原始信息已经发生了变化。句子的形式似乎只能保留在

短时记忆中,只有句子的意思才能进入长时记忆……显然,人们在理解了句子的意思之后,对句子又进行了加工处理。如果把说话人产生句子的过程看做是第一次编码,把听话人获得句子意思的过程看做是解码的话,那么到了储存阶段,听话人就需要对获得的信息进行第二次编码。”<sup>[7]</sup>

同样的讲授内容,如果由坐在同一个教室中的不同学生来复述,往往会得到多种多样的具体表达。因为学生的“听”并不仅仅是到“解码”为止,他们还会对所获得的语言信息施以更为深令:带有个人特征的加工:为了理解一个概念,某个学生会类比,另一个学生则可能对照;这个学生想到生活中的实例,那个学生则可能记起某本书上的解释……在教学中,每个学生都是依据自己的知识经验,以带有个人风格的认知方式完成二次编码的。藉此,学生将教师讲授的各种知识,整合到自己的认知结构之中。所谓意义的生成正是在二次编码中实现:知识在理解、记忆中获得了具有个人独特性的意义。

这样三个阶段展示给我们的正是**讲授法建构的深层和隐秘的过程**。固然,一个摆弄着玩具或者实物的儿童是在积极地建构,而一个认真地听取教师“讲授”的学生同样可以是在积极地建构:内隐的、无形的、无声的建构。在讲授法条件下,学生不是消极地接受知识。事实上,许多教育工作者都肯定并且重视学生的“静听”,“听实际是用:耳朵读”,<sup>[8]</sup>“当学生听某种讲解时,他的内心是积极活动的,虽然表面上他一点不动。如果他的内心是消极的,不活动的,那他什么也听不懂,什么也进不了他的意识中去”。<sup>[9]</sup>

人们常常有这样的印象,发生在日常生活场景中的“听”所留下的痕迹往往如过眼云烟,顷刻淡忘。虽然在这些场合所“听”到的内容要比课堂上“听”到的更为亲切熟悉,结果反而是那些“听”得吃力甚至似懂非懂的内容会被记得。讲授法条件下学生的“听”,总是发生在课堂中的。而课堂对于学生的意义,教育社会学给予了充分的关注和阐释,“课堂显然不只局限于物理意义的有形空间,还意指由师生双方构成的教学情境‘场’、社会互动‘场’,是物理空间、心理空间、社会空间的统一体。”<sup>[10]</sup>教师的讲授、课堂的规范及课堂纪律等,对于学生而言,具有“权威性与合法性”<sup>[11]</sup>。

用个时髦的概念,教师的讲授始终处于特殊的语境之中,无论是少有大志,还是担心父母的惩罚,每个坐在教室里面的学生都知道,不管是否喜欢,他应该听,而且应该努力听。这是每个儿童早就懂得的规则,尽管他们未必能够时时做到。

如此等等,怎一个“静”字了得!杜威的看法并不正确,在静听中,学生的态度并不是“被动”的,而是“静”而不静,恰恰是很“动”很“动”的。当教师运用讲授法时,并不是向容

器中灌水,在学生静听的外表之下,是自觉的、有意识的努力,是大脑深层能动、紧张、丰富的建构过程。其实,人们可能没有意识到,在指斥讲授法是灌输、被动的同时,无意之中恰恰真的将学生当做“容器”、当做“白板”了,似乎学生对教师的讲授是不能思考,不发生智力活动的。至于那些教室里的白日梦、神游,是不能全部归之于讲授法的。

## 二、奥苏贝尔的辩护:讲授法是高级的教学方法

当然,学生在“听”的状态下心智方面的主动和积极并不是无条件地实现的。“经常有这种情况,孩子继续坐着不动,注视着教师或者黑板,但他已经不在上课,他‘离开’了课的内容,他在想别的事。”<sup>[12]</sup>所有熟悉学校和课堂的人,甚至只要有做过学生经历的人都会承认这种情况在学校课堂中经常发生。既然如此,为什么古今中外的教师们还要坚持这样的方法,而不是将其彻底抛弃?

在教学理论和教学实践当中,最经常被用来与讲授法相对照并分别加以褒贬的,便是发现法(含探究法,此处不专门加以区分),而且基本处于价值判断的两极。不过,还是有学者进行了更为透彻的研究,由此也提出了不同的观点,这就是美国著名的心理学家奥苏贝尔及其有意义学习理论。“讲授法从来就是任何教学法体系的核心,看来以后也有可能就是这样,因为它是传授大量知识唯一可行和有效的方法。”<sup>[13]</sup>

为了支持自己的观点,奥苏贝尔对于两种教学方法进行了比较,为讲授法的合理性进行了辩护。

### 1. 澄清了两种方法的心理基础

奥苏贝尔指出,远在学校生活开始之前,儿童就是凭借发现学习成长的,而且通过发现获得了大量的概念和命题,当然,“这种学习是对言语的和非言语的具体经验进行归纳加工的结果——通常都是借助于自主的解决问题或发现完成的。”<sup>[14]</sup>儿童认识自己生活环境中的事物是如此:妈妈、爸爸、住在隔壁的阿姨、总是抢我玩具的哥哥……认识自己生活环境中的事物也是如此:那双新鞋是我的、打针时屁股非常痛、爸爸能够把我举得很高……这些成人看来简单的概念、命题在儿童成长过程中走过了漫长曲折的道路。其中,与对象及所依存的具体环境的直接作用是根本的机制。奥苏贝尔指出,接受学习在个体的儿童时期已经出现,但不是他们学习的主要方式和智慧活动的主要特征。他认为,发现学习的心理基础早就存在于儿童生活之中,这种学习是自发的,是与特定环境和具体对象没有分离的活动。

在学校教育中,情况则有了根本性的变化。“接受学习虽然从现象方面看比发现学习简单一些,但令人奇怪的是,

它在发展上出现较晚,尤其是它的高级的和纯言语的形式更是如此,它需要较高的认知的成熟水平。在这种场合下,智力越成熟,就越有可能采取较简单而更有效的认知活动方式来获得知识。”<sup>[15]</sup>儿童在进入学校后,发现学习的优先地位逐渐让位于接受学习,随着他们心理、智力和语言的成熟,接受学习的地位也就日益强化。“即使在小学时期,独立发现对于直觉理解来说并不是绝对不可少的,它也没有必要成为教学法的一个例行的部分。因为每一个小学教师都知道,有意义的言语接受学习——即使没有任何问题解决的经验或发现的经验——如果有可以利用的必需的具体经验作为支柱的话,或许是课堂学习的最常见的形式。”<sup>[16]</sup>奥苏贝尔认为,接受学习的心理基础是比发现学习更高级的认知水平,这种学习是自觉的,是通过语言并且脱离具体的对象和情境进行的活动。

在奥苏贝尔看来,无论接受还是发现,“这两种过程都可能或者是机械的,或者是有意义的。学校的许多接受学习之所以没有获得好的名声,乃是由于通常不理解有意义的接受学习以及对这种学习没有适当准备。”<sup>[17]</sup>“一个独立搜集和解释材料而没有动机的学生,其所运用的智力活动并不大于接受讲解式教学而没有动机的学生。”<sup>[18]</sup>

### 2. 区分了概念学习的两种方式

奥苏贝尔将有意意义的接受学习分为三类:表征学习、概念学习、命题学习。<sup>[19]</sup>其中,表征学习可以视为概念学习的准备,而命题学习则必然以概念学习为基础,“凡是长时期地认真思考问题的人,都不可避免地得出这样的结论:我们生活在概念的世界中”。<sup>[20]</sup>因此,有关概念学习的讨论在他的有意义学习理论中地位显著。

奥苏贝尔提出了概念学习的两种方式:“(1)概念形成,它主要是发生在幼小的儿童身上;(2)概念同化,它是学校儿童和成人的概念学习的主要形式。”<sup>[21]</sup>两种概念学习的方式是与前面所说的两种心理基础对应的,前者主要依靠发现学习而形成,后者则主要依靠接受学习形成。

奥苏贝尔认为,儿童学习概念的方式经历了变化的过程,并且按照皮亚杰对儿童心理发展阶段的划分对这种变化进行了阐释。在前运算阶段,儿童的学习依赖于具体的、实际的经验,只能学得“初级概念”——与自己可感知环境、日常熟悉的事物相关的概念。在具体运算阶段,儿童已经能够学习一些“二级概念”——无须实际接触概念赖以产生的具体的、实际的经验便可以学得。

在形式运算阶段,不需要任何具体的经验或与已有经验的联系,便可以学习复杂的、高级的概念。因为他们已经能够“借助于言语化而产生的精确的、明晰的和真正抽象的一般概念,使得概念化的产物更加精致了”。<sup>[22]</sup>

总之,随着年龄的增长和思维水平的提高,个体学习方式的变化就是从概念形成为主要方式逐渐转变为概念同化为主要方式,也就是从发现学习为主逐渐转变为接受学习为主,与具体的对象和情境逐渐拉开了距离,因为,“抽象概念的出现,是与即时接触相对立的”。<sup>[23]</sup>

在对学校教学的基本看法上,奥苏贝尔认为,“虽然学校也要发展学生在各种领域内应用所获得的知识去系统地、独立地和批判地解决特殊问题的能力,学校的这种功能尽管可以构成教育的合法目标,但同它传授知识的功能相比,远不能处于中心地位。”<sup>[24]</sup>就个人的正式教育来说,教育机构主要是传授现成的概念、分类和命题。总而言之,发现教学法几乎不能成为一种高效的传授学科内容的基本方法。”<sup>[25]</sup>基于这样的立场,奥苏贝尔不仅为讲授法进行了如上辩护,也对这种方法进行了多方面的研究,如有意义学习所需要的条件、概念同化的不同形式、先行组织者,等等。

综上所述,奥苏贝尔的研究结论是:讲授法比发现法更为高级。因为它可以脱离具体情境的限制,从而使教学突破了个人生活的局限,正如我国学者所说,教学“是解决个人经验和人类社会历史经验之间的矛盾的有力工具之一”,它“突破了时间、空间的局限和个体直接经验的局限,扩大了他们的认识范围,赢得了认识的速度”。<sup>[26]</sup>

### 三、维果茨基的理论:讲授法与人类的高级心理机能相关

布鲁纳在20世纪60年代曾经说过:“在过去四分之一世纪中,从事认识过程及其发展研究的每一个心理学家,都应承认维果茨基著作对自己的巨大影响。”<sup>[27]</sup>奥苏贝尔的有意义学习理论,便明显地吸收了这位苏联心理学家的思想。如果说,奥苏贝尔关于讲授法的讨论经常是直接地指向课堂,那么,维果茨基的理论旨趣则更加宏观和上位,着眼于人的心理、尤其是高级心理机能的形成与发展。虽然维果茨基没有像奥苏贝尔那样专门地讨论讲授法,但在他关于教学的诸多论述中,尤其是关于学生科学概念形成的研究,却给予了这一方法根本、彻底的理论支持。

在维果茨基看来,教学的主要任务就是传授给学生系统的科学知识,“学龄期间科学概念的发展问题,从学校面临的、与传授儿童系统的科学知识有关的任务的观点看是很重要的,甚至可能是最重要的实际问题”。<sup>[28]</sup>学生在生活中学习大量的日常概念,但多数只能达到复合概念水平,他们在学校则主要是学习科学概念。维果茨基发现,在科学概念领域里接触到的理解水平比在日常概念里的理解水平要高。<sup>[29]</sup>他通过系统深入的研究提出了自己著名的观点,即二

者的发展存在着深刻的差异。“我们可简略地用两条线路来体现儿童自发概念和科学概念的发展道路,这两条线路走向相反……儿童的自发概念的发展是由下至上的,从较简单的和低级的特性到高级的特性,而科学概念的发展则是由上至下的,从较复杂的和高级的特性到比较简单的和低级的特性。”<sup>[30]</sup>

那么,为什么在教学中自上而下获得的概念能够达到比生活中的自下而上形成的概念更高的水平?这种高于儿童生活水平的科学概念,又如何可以为学生所掌握、所学会呢?可以说,这是教学论的根本问题,也是关系讲授法合理性的根本问题。作为对这一问题的回答,可以从维果茨基的理论中概括出以下三点。

#### 1. 教学是儿童与成人的特殊的合作

维果茨基所说的合作,与时下人们经常所说的合作学习并不等同。今天人们经常提到的小组合作学习,是一种具体的教学组织形式,突出的是学生个体之间的合作。而维果茨基所说的合作,是就教学活动的整体而言的更加上位的概念。根据维果茨基的理论,教学本身就是儿童与成人的合作,“概念形成的全过程都是儿童在与成年人的合作中,在教学过程中完成的”。<sup>[31]</sup>

科学概念是自上而下地发展的,即从理论开始。而理论是高于正在学习它们的儿童自身的生活的,是他们自发的学习活动难以企及的,因此,教师的存在与教师的合作便成为一种必须。“在学校里儿童学的并不是他已经会独立地做的东西,而是他还不会做,但是在与教师的合作中,在他的指导下能做到的东西。”<sup>[32]</sup>也就是说,因为在教学中存在教师这种特殊角色,所以,儿童才能够在科学概念领域达到超过日常概念的水平。“教学体系是教师和儿童系统合作的独特形式,在这个合作的过程中儿童的高级心理功能在成年人的帮助和参与下日趋成熟……儿童和成年人之间的这种独特的合作是教学过程的中心方面,就是因为这个独特的合作,就是因为在一一定的体系里传授给学生知识,所以科学概念才提高成熟,它们的发展水平才作为在日常概念方面的最近可能区,为它们开拓道路,是它们发展的独特的入门基础。”<sup>[33]</sup>十分清楚,教师与学生的合作围绕着传授给学生系统的科学知识这一基本任务而展开。

时光流转,今天的学校中已经出现了许多变化。毕竟维果茨基没有看到计算机的惊人发展,没有看到网络在学校的普及,当鼠标轻轻一点便能够出现视听信息完备的学习对象时,这种合作在今天仍然是不可替代的吗?其实,计算机和网络所做的,只是丰富了科学概念“从抽象到具体”的环节,却没有也不可能改变学生——他们仍然不具备独立完成“从抽象到具体”掌握科学概念的能力。因此,教师与学

生这种独特的合作仍然是必须的,除非学习系统理论知识不再是学校教学的基本任务。有学者曾经就计算机与教师在教学中的作用进行了很有价值的比较:人类教师在教学中的判断和行为不是形式化的、程序化的、规则化的,而是一套模糊“系统”,他对学生“正确与错误”的判断是情境性的,个性化的,富含着价值观念、对知识的理解等。<sup>[14]</sup>迄今为止,与计算机的互动,是在人为设计好的基础之上展开,一旦超出了设计预期,计算机便无能为力。一个富有教学经验的教师,甚至能够从学生细微的表情变化中读出他们的疑虑与困惑,及时地给予一句提示、一个例子;一个富于教学智慧和机智的教师,能够将各种即时的和突发的事件转化为教学资源,而一台教学机器则只能按照预先制定的固定程序运行。

说到底,在教学中相互作用的是人与人,与知识的传授学习同时发生的是两个社会人复杂丰富的相互作用和影响,其中所蕴含的生机与活力,计算机和网络只能锦上添花,无法取消和替代。

## 2. 这种合作以言语和符号的使用为中介

教师与学生如何合作?学生“与客体的间接的关系”<sup>[15]</sup>如何建立和实现?间接的关系不同于直接的关系,需要中介。在教学中充当学生与学习对象之间中介的是语言符号。

维果茨基指出,“将在日常概念基础上获得的结论转用于科学概念是不合理的”。<sup>[16]</sup>这种以掌握科学概念为追求的师生之间的合作,不应当重复日常概念形成的过程,不必要总是从具体的情境开始,不必要总是以具体的实物和现象为出发点,而是可以从概念、原理、法则等抽象的概念开始,向下延伸。那么,这种道路的外部形式是什么?维果茨基援引托尔斯泰的观点,坚决反对呆板的灌输式教学,对于脱离儿童认识特征的呆读死记的教学方法进行了尖锐的批判,“直接教授概念实际上始终是不可能的”<sup>[17]</sup>,这里所说的“直接”,是指那种“形而上学的,用死板的、空虚的言语模式代替活的知识的掌握”。<sup>[18]</sup>另一方面,他又明确地指出:“自觉地教儿童新概念和词形并非不可能,而且它可能成为儿童已经形成的自己的概念的高层次发展的源泉,在学校教学过程中直接致力于概念形成的工作是可能的。”<sup>[19]</sup>“教师在教学生一个课时,他要作讲解,传授知识,提问,纠正错误,要求学生解释。这一切概念工作,概念形成的全过程都是儿童在与成年人的合作中,在教学过程中完成的。”<sup>[20]</sup>“原初的言语定义是这条道路发展中起决定作用的重复性因素,它在有组织的体系的条件下能降低为具体的东西和现象”。<sup>[21]</sup>显然,儿童之所以能够“自上而下”,建立“与客体的间接的关系”是借助讲授法运用语言符号实现的。儿童与成人之间的合作,是“与成年人思维的合作”<sup>[22]</sup>,主要发生在精

神的、意识的活动层面上,主要是以言语活动的形式展开而不是在外部行为和动作层面上展开。

维果茨基的理论还蕴含着讲授法合理性的更为深刻的渊源。众所周知,维果茨基对教学的研究建立在对人的高级心理机能形成的研究基础之上。在有关儿童思维发展的研究中,他特别讨论了个体的符号功能,指出这是人与动物思维和语言的根本区别。“在童年早期(大约2岁时)以前一直分开发展的思维和言语的发展路线开始交叉、重合并且成为人所特有的全新的行为形式的起点。”<sup>[23]</sup>这个交叉和所谓全新的行为形式就是符号功能,维果茨基借用斯通的结论说:“这时的儿童做了一生中最盛大的发现。他发现‘每件物品都有自己的名字’”。<sup>[24]</sup>显然,他将符号功能的出现作为人的高级心理功能的起点:区别于并且超越于动物心理之上,教师与学生借以实现合作的形式是符号性的人类言语。“符号化的思维和符号化的行为是人类生活中最富于代表性的特征,并且人类文化的全部发展都依赖于这些条件。”<sup>[25]</sup>而符号化的思维,“使头脑摆脱了不必要的负担和约束”,“它避免了一切不必要的思想而采取了最为经济的思维方式”,<sup>[26]</sup>在讲授法中,师生之间所发生的正是以语言符号为中介的精神、意识活动。

## 3. 教学中的符号中介以文字符号为基础

根据维果茨基的研究,早在混合概念时期,儿童个体也已经开始掌握和使用符号,可以说,儿童的符号学习早于学校教学,在日常概念形成中已经存在。但是在学校教学中,符号学习有了完全不同于日常概念的新的特征:以掌握科学概念为目的的教学始终是以文字符号为基础的。

只要想一想教育史上的传奇人物海伦·凯勒,便很容易理解以上观点,这个因盲、聋、哑而长期陷入茫然无知的任性女孩,突然间明白了“水”这个字——莎莉文反复写在她手心上的符号的真正含义:一种象征、一种有普遍意义的、代表所有相同事物的名称,此时,水这种物质终于获得了纯粹的抽象和概括形式:文字符号。海伦籍此建立起了水的概念,这个文字符号所代表的概念超越了此前无数次具体的经验:清凉的饮用水、温暖的洗澡水、杯子里的水、花瓶里的水……了解海伦非凡经历的人都知道,这是她人生道路上的重要转折。由于特殊的生理和心理条件,海伦的语言和文字符号功能似乎是重合发展的,但惟其如此,得以格外鲜明地向我们揭示了文字符号在个体成长中的意义。

如果说语言是符号,文字则可以说是更为高级的符号,或者说是符号的符号。当人们“把谈论符号学当做一种时髦的时候,可能很少有人充分意识到符号学与语言学的关系”。<sup>[27]</sup>语言的产生远远早于文字的产生,至少在两百多万年前地球上已出现了语言现象,而文字的产生与发展,却是

与短短五、六千年的文明史同步的。<sup>[48]</sup>“语言和文字是两种不同的符号系统,后者唯一的存在理由是在于表现前者”。<sup>[49]</sup>“文字记录语言,依附于语言,又反过来影响、提高语言,促进语言的健康发展……这种经过加工的语言,比起它的自然形态来,无疑更加精练、更加严密、更趋于规范化了。”<sup>[50]</sup>教师在课堂上用于讲授的语言,从来不是随心所欲的漫谈,而是以学生掌握科学概念为目的的设计和组织的,其主要依据就是以文字符号即书面语言形式存在和表达的系统科学知识(通常所说的学科课程),实例的选择、提问的设计、要点的表述,无一例外。在讲授法中,语言与文字符号交织在一起,教师和学生借助讲授法在语言这个“存在的家”中从事着教学活动。

在维果茨基的研究中,教学以文字符号、书面语言为基础,并不是需要澄清和验证的问题与假设,确切地说,其实是他全部研究的重要基础和前提,因为学校面临的主要任务,就是传授儿童系统的科学知识。这也是大多数教育家就现代教育根本任务的共识,即使以提倡发现法著称的布鲁纳也不例外。他的发现并非日常生活中的发现,而是直指学科的基本结构——正是维果茨基所主张的科学概念。

教学是人类最纯粹的符号和语言活动之一,维果茨基显然十分熟悉并且洞悉这样的事实。在他有关教学与发展的四个系列性研究中,第一个便是“用来弄明白教授主要的教学科目——阅读、书写、算术、自然所依靠的心理功能的成熟度问题”。<sup>[51]</sup>研究的基本结果即他又一个著名观点:教学并不只是依靠已经成熟的心理机能。而他用来陈述和说明这一观点的依据,正是有关书面语的解释。他指出,书面语言有自己的发展历史,因为,“书面语,正如研究所表明的那样,为了自己即使是最起码的发展要求高度的抽象。这是无韵的、无调的、无表情的语言,总之是无任何声音的语言。这是在思维中、想象中的语言,但又失去了口语最本质的特征——作为物质的声音”。<sup>[52]</sup>“单是这个要素就已经完全改变了口语发展中形成的心理条件的总和。儿童到这一年龄籍助有声语言对实物世界已经达到了相当高度的抽象。现在给他提出了新的任务:他应该从言语的感性方面进行抽象,他应该转向抽象言语,转向不使用词语而使用词语观念的语言。在这方面书面语区别于口语,犹如抽象思维之区别于直观思维。”<sup>[53]</sup>书面语言的介入使教学无法完全以儿童口语发展的心理基础进行,“在即将开始教授书面语时,作为书面语基础的一切主要的心理功能尚未结束,甚至尚未开始自己发展的真正过程”。<sup>[54]</sup>教学逐渐发展起来的是儿童与书面语言相关的、人类高级的心理机能,文字符号中介着儿童在教学中的认识:“一切高级心理过程都是间接的过程,就是它们将符号使用作为导向和掌握心理过程的主要手段

而包括在自己的结构里,而且是作为全过程中的中心的和主要的部分”。<sup>[55]</sup>

到了学龄时期,儿童掌握了符号和运用符号的功能,形成了内部言语,达到了复合概念水平,开始学习书面语言……根据这些条件和准备,教师与学生的合作应该选择什么样的方法呢?最佳的选择合乎逻辑地、必然地指向了讲授法,以这种方法进行的教学,基本脱离了具体对象和环境,少有外部动作和操作,借助语言和文字符号进行,以思维活动为支撑。

尽管皮亚杰没有像奥苏贝尔那样直接为讲授法辩护,更没有像维果茨基那样关心教学,但他有关儿童认识发展的杰出研究成果的的确确并不如今天人们一般印象中那样与讲授法冲突。在他关于儿童智力发展的阶段划分中,最高阶段,即逐渐接近成人阶段的水平是形式运算阶段。在这一阶段,认识依然是主动建构,依然是与客体之间相互作用的结果,只是,相互作用的对象已经不再必须是实物,操作也不必一定是外显的动作,“在这个阶段,运演从其对时间的依赖性中解脱了出来,也就是说,从儿童活动的前后心理关系中解脱了出来——在这种前后关系中运演的蕴含特性或者说逻辑特性也具有因果性的方面。正是在这个阶段,运演最后具有了超时间性,这种特性是纯逻辑数学关系所特有的”。<sup>[56]</sup>可见,如果以为主客体相互作用必须是外显的,建构必然以实物为对象,实在是对皮亚杰的误解。在形式运算阶段,建构在对象与内容上已经不同于从前:“这是命题间运演,是对运演进行的运演,也就是二级运演。”<sup>[57]</sup>毫无疑问,这样的相互作用,这样的建构,是更高级的水平和形式,“在这里,认识超越于现实本身,把现实纳入可能性和必然性的范围之内;从而就无需具体事物作为中介了。”<sup>[58]</sup>

综上所述,随着儿童心理水平的成熟和学习内容的复杂,讲授法的地位也逐渐上升。“一个人所受的教育越高,文字的世界和感官的世界的距离也就越大。”<sup>[59]</sup>学生所学习的内容越来越与现实世界拉开距离,其实是以更为高级的形式把握现实世界。当然,生动的直观、具体的实践仍然是有重要价值的,但基本是处于服务的性质。因此,顾虑讲授法不能促进学生发展而孜孜以求于各种各样的活动,其实有时是过虑了,“当这种活动只限于对意向、符号以及由符号构成的命题进行处理,而不涉及对物体的外显操作时,传统上就使用思维这个术语”。<sup>[60]</sup>

#### 四、讲授法的局限性及在学校教学中的地位

“讲授法有一定局限性,如果在运用时不能唤起学生的注意和兴趣,又不能启发学生的思维和想象,极易形成注入

式教学。但不能简单地把两者等同看待。”<sup>[61]</sup> 讲授法在历史上不断遭遇批判正是在于它显而易见的局限。首先,讲授法对于教师的教学水平有比较全面的要求;其次,讲授法对于学生的学习心向和学习动机也有比较严格的要求;再次,讲授法受到学生言语和思维的发展水平的限制;最后,即使最佳的讲授也难以满足认识活动、特别是实践或物质活动的需要,因此,必须与其他教学方法相互配合。

尽管存在种种局限,讲授法在今天仍然是具有足够合理性的教学方法,并且仍然是最为重要的教学方法。

在教育史上,讲授法像教学活动的其他方面一样不断经历着演化和进步,大致经历了前后两个明显不同的阶段:前班级授课制阶段和班级授课制确立后的阶段。前一个阶段的讲授法,基本可以归入古代教育范畴,服务于作为少数人特权的专门教育活动,主要与个别教学相联系,在使用上也带有偶然性,与背诵、抄写、谈话等相比较,并不是主要的方法,本身的形式呆板,经验色彩浓厚,说不上什么规范和科学。从孔夫子、苏格拉底到朱熹、洛克,没有什么根本性的进步。而后一个阶段的讲授法,则属于现代教育范畴。正是在这个阶段,讲授法发生了革命性的演变,与班级授课制、科学知识为内容的学科课程的联袂使得讲授法完成了质的飞跃,也只是在这个阶段,讲授法才脱颖而出,成为最基本和最主要的、在学校课堂中占据主导地位的教学方法。在后来的几百年里,这一方法本身发生了前所未有的迅速、深刻的进步。经过无数教育者的探索与改革尝试,学生的直观经验在这种方法中获得了应有的地位,与其他教学方法如实验、讨论、谈话、探究等的结合日益成熟,自身的要求与规范也逐渐形成……尤其在日新月异的教育技术辅助下,其所焕发的新的生命力令人难以估量。今天,讲授法在教学活动中的地位、作用、规范早已远非古代可比。

讲授法今天在学校中的主要地位,并不是某个人、某些人的意愿或偏好,而是社会和教育进程的历史选择。简单地说,因为社会与科学的进步,才有了系统的科学知识;才需将这些系统的科学知识不间断地一代代传递下去,才需要普及教育,才需要有高效率的教学形式和方法来完成这种任务。自从人类进入现代社会,这种任务已经成为社会发展的基本条件。直至今日,只有以讲授为主,与班级授课制、学科课程联袂,才能完成这一任务。

今天对待讲授法的科学态度是,认识它的合理性,承认它的合法性,坚持它在诸多教学方法中的主导地位。当然,在这样的前提,更要不断地在实践中探讨和提高它的科学化水平。如果只是满足于对于它的简单批评甚至排斥,则可能动摇甚至取消讲授法的前述主要和基本的地位,那么,基础教育的教学质量和水平几乎必然地遭受牺牲,学校则难以承担它对于社会的使命:讲授法不是万能的,但没有讲授法是万万不能的,至少迄今为止。

## 参考文献

- [1] [61]中国大百科全书·教育[Z].北京:中国大百科全书出版社,1985.142、143.
- [2] 杜威.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,1994.42.
- [3] [26]王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985.245、95—97.
- [4] [5][6][7]柏舟.言语理解过程中的记忆[J].现代外语,1989.(3).
- [8] 魏书生.班主任工作漫谈[M].桂林:漓江出版社,1993.69.
- [9] [12]阿·尼·列昂节夫.活动意识个性[M].上海:上海译文出版社,1980.192—193、192—193.
- [10] 郭华.课堂沟通论[M].北京:北京师范大学出版社,2006.4.
- [11] 吴康宁.课堂教学社会学[M].南京:南京师范大学出版社,1999.
- [13] [14][15][16][17][18][19][20][21][22][24][25][60]奥苏贝尔.教育心理学[M].北京:人民教育出版社,1994.666、28、28、145、192、147、43、104、64、127、28、28、690.
- [23] 维克多·特纳.仪式过程[M].北京:中国人民大学出版社,2006.142.
- [27] [28][29][30][31][32][33][35][36][37][38][39][40][41][42][43][44][51][52][53][54][55]维果茨基教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1994.序言、189、190、270、265、257、191、270、189、193、193、196、265、191、272、101、101、243、244、244、248、126.
- [34] 杨建华,王策三.教学认识论[M].北京:北京师范大学出版社,2002.109.
- [45] 卡西尔.人论[M].上海:上海译文出版社,1985.35.
- [46] 程广文,宋乃庆.论数学课堂活动教学的两面性[J].教育学报,2007,(4).
- [47] [48]陈岸瑛.从符号学、语言学角度看文字与书法[A].张江舟.水墨研究(第4辑)[c].北京:民族出版社,2003.8—9、8—9.
- [49] 索绪尔.普通语言学教程[M].北京:商务印书馆,1980.47.
- [50] donto-daxiang.文字——记录语言的符号[EB/OL].http://zhidao.baidu.com/question/11335924.html 14K 2007—4—20.
- [56] [57][58]皮亚杰.发生认识论原理[M].北京:商务印书馆,1981.51、52、52.
- [59] 罗素.人类的知识[M].北京:商务印书馆,1983.11.

摘自《教育研究》2008年第7期