

“教书匠”是“教育家”的前提

——谈教学技能的重要性

林卫民

从一个中学校长的视角来看,目前对教师专业化的讨论,虚高的口号多于现实的行动,全面的要求遮蔽了重点的凸显,普适性的准则忽略了教师群体的差异。

教师的专业发展包括以下几个方面:师德水平的提升;教育观念的更新;教学能力的增强;教学行为的改善;教学经验的积累;教育智慧的生成;自主意识的觉醒;教育幸福的体验;生命价值的实现等。^[1]专家教师具有自动化的教学技能,而初会教师在短时期难以达到技能娴熟的程度,人们似乎过多地关注专家教师更远更高的目标而忘却了初会教师现实的专业生存危机;更多的关注教师发展的非技术因素方面,例如,师德、情感、理念等,忽视了教学技术因素以及教学技术发展的过程和教学作为技术的本身,存在着对非技术素质的过度关注而对教学本身的遗忘。

教学与医学、法律等职业相比,具有无特定的知识基础、工作性质和工作内容不确定特征。教师与医生和律师相比,专业特质不明显,“教学更属于一种技艺(craft)的专业”,教师发展的重点应该是技艺意识的养成,而非不加选择地照搬专家型的专业模式。^[2]

对于初会教师来说,首先要掌握以下技能:教学内容处理技术,教学方法和手段的有效运用,教学组织和管理的规范化,语言表达的专业准确性,教育机智和学生沟通能力,教学反思和研究能力。超越基本技能的实践和训练去呼唤先进的教学理念,对教学过程中反复出现的诸如课堂管理与组织、教学活动的展开等一般教学技能缺乏理性思考,专业化要求随即成了无本之木。没有高水平的教学技能,也就没有高水平的专业发展;成不了教书匠,不可能成为教育家。

教师最根本的工作是“教书育人”。学生的生命成长、综合素质的提高和人的全面发展,都离不开这一根本。在中国的基础教育学校里,所需要的教师不是一种“抽象”的教师,而是能够在学校中至少能具体从

事一门学科教学的教师。^[3]中学教育从来是离不开具体学科的,没有掌握学科知识和学科能力,难以形成自动化的、成熟的学科教学技能。

学科教学离不开学科内容,斯宾塞认为:“要设计合理的课程,首先必须断定什么知识最重要”。20世纪80年代以来,以大纲、计划和教科书为准绳的标准,虽然束缚了教师的手脚,但对于初会教师来说,从中懂得基础教育阶段学科标准的重要性,把前期的主要精力放在了解学科内容和学科能力上,学会了基础教育阶段的学科话语系统和精细化的全部内容,这是成为合格学科教师的前提。面对当前“散文式”的教科书内容和逐渐淡化甚至被冷落的学科教学目标和标准,初会教师常常不知道教什么、教学的起点在哪里、怎样才算教会了学生,迷失了学科教学的基本方向。近年来,美国国内十分流行将基础教育领域当前进行着的改革界定为“基于标准的教育运动”(standard-based education movement)。这表明了“标准”一词在教育领域的突出位置。^[4]面对我国当前基础教育学校不断扩张,大量新教师包括综合性大学没有经过教育专业训练的研究生涌入基础教育学校的现实,学科教学不仅不能抛弃标准,而且要进一步加强教学标准、细化教学标准、落实教学标准。

内容标准反映了什么是学生应该知道的知识,提出教学必须达到的知识目标,帮助教师组织教学内容。教科书作为内容标准的样本这一基本功能不能偏废,内容标准还得“以本为本”。没有了精细化的本本,改用提纲挈领的原则性要求或者过多的教学背景材料让初会教师自行组织教学资源,客观上会导致课堂教学内容安排的随意甚至离谱。初会教师成为合格教师的前提性障碍是对所教学科的内容不甚了解、对教学内容的选择和组织缺乏经验,基础教育学校领导已认识到这一问题的严重性,采用让初会教师参加升学考试或学科竞赛的办法,督促他们尽快掌握所教学科在基础教育阶段的内容安排。基础教育的现时代还是

需要学科内容标准的时代,没有学科内容标准就没有学科教学的前提。

“学科内容是从科学中,遵照教学的目标、课题以及儿童身心发展特点,选取那些可以传递各门科学、技术、艺术基本概念的事实、知识与方法。所以,学科绝不能像科学那样作为毫无间隙的体系加以组织。”^[9] 课堂教学内容的组织和实施,还要受到逻辑及心理的制约。奥苏贝尔指出:“如果我不得不将教育心理学还原成为一条原理的话,我将会说,影响学习的最主要因素是学生已经知道了什么。根据学生原有的知识状况进行教学。”除了内容标准外,学科教学标准还包括学科教学活动的基本要求,对学生已有知识的了解、教学目标的分析、教学内容呈现的方式、教学方法的选择、教学过程的控制、教学手段的运用、教学环节的设计等方面都有专业化的技术要求。传授知识是课堂教学的基本责任,不同范型的知识、不同性质的知识,具有不同的传授方式;运用知识“培养人”是课堂教学的最高责任,它包括对“人”的理解,对“被培养者”的认识、选择何种途径以及如何通过知识来培养等问题,^[9]完成课堂教学的基本责任和最高责任,都离不开教学作为一门技术的基本要求和规则。

教学有其独特的个性和特殊的要求,其个性化的专业特质首先体现在教学的技术性中。一旦教学的技术特性不能彰显,其独特的技术基础只被误认为雕虫小技之时,教学也就失去了专业自尊,教学的专业化实践也成了其他专业的粗劣复制品。

二

教学不是完全经验主义的,是受一定理论指导或影响的制度性安排;教学工作不是随意安排的事务,绝不是老师可以为所欲为;教学工作不是简单地一切围绕学生转,不能放纵学生拥有毫无约束的自由行动。学科教学是有一定的规则、规范和要求,并有序地安排,没有秩序和规范,真正意义上的学科、课堂和学校将不复存在。在教育教学中,学生会出现成长中的烦恼和问题、学习中的疑惑与困难,需要教师在方向、方式、态度、方法上的引领。初会教师最难解决的是如何维持课堂教学秩序、了解学生、获得学生的认同,在这种环境中他们逐渐发现所学的知识技能与实际差距很大,普遍感到焦虑。^[7]教师的引领和对学生的烦恼、问题、疑惑与困难的解决,首先取决于教师对教学行为规范的把握,一个不准确的判断和一个不恰当的处理,会将简单变复杂,或将应该复杂处理的事件简单化,阻碍甚至伤害学生的健康发展。

教学行为规范是指教师在课堂教学以及课堂准备、课堂教学补充等一系列教学行为的基本程

式、规则和要求,比如备课、撰写教案、组织课堂教学、讲授、提问、管理纪律、组织讨论、安排实验实习、即时反馈和评价、批评和鼓励学生、布置作业、批改作业、辅导学生以及撰写课后反思、教学随笔等方面的一些规范化要求。教学行为规范尤其是课堂教学行为规范对初会教师专业发展的必要性是不言而喻的。不重视课堂教学行为规范,课堂教学不可能有一个良好的秩序,更谈不上在秩序基础上萌发教学活力。撇开秩序、规范和基本要求,让初会教师直接进入创新和个性化的教学发挥状态,专业发展的理想境界只是“虚幻而美丽的天堂中的玫瑰”,最终会伤害初会教师的健康成长。

课堂教学的最重要任务是促进学生的发展,课堂教学能满足学生自我实现的价值需要,是学生发展的不竭动力。^[8]规范只是一种外在形式,其核心主题是教师对学生的爱和教师的责任。凡是有利于教师理解学生、有利于师生情感交流的课堂教学行为,凡是有利于接受基础知识的教学行为,凡是能成为学生终生发展动力的鼓励与安慰、鞭策与激励的语言,凡是使学生感到温暖、并愿意走近课堂和体验课堂的教学氛围,都是合规范的。表面的、刚性的规范化要求只是“冰山一角”,而冰山下的绝大部分需要教师去构建,这就要求初会教师在机械执行现有的表层规范上,感悟规范中隐含的教育教学本质,在合教育性、合科学性的基础上把握自己的教学行为规范。

三

把教学仅仅看作是一门技术是远远不够的,“规则和技能的讲授并不能保证教师们能在教学实践中有效地运用,完满地完成教学任务”,^[9]强调教学是以技术为基础,并不是要将教学工作程序化、模式化和机械化。教学活动不可能是一种纯粹的机械过程,它随时都可能突破原有的规则和框架,按照教学的要求、教学情境的实际、学生的需求确立新的原则。从这种意义上说,教学技术不能等同于工艺技术,因为教学面对的对象是人而不是物,人的个性各异和教学情境多变无法用标准、规范和程序穷尽,在实际教学活动中,新的问题和新的情况随时出现,严格遵循教学技术的简单操作或者教条地执行教学理论的理性原则是不可能的。教学实践者需要“当机立断”、“急中生智”,才可能避免教学活动的混乱或不协调。我们可以将这种根据现实的可能和条件做出恰如其分的反映的能力称为“教学智慧”。^[10]

教学智慧是教师专业化程度的水平标尺,拥有“教学智慧”是初会教师成为成熟教师的标志,充满“教学智慧”是专家教师的外显特征。充满“教学智慧”

的教师以明智、机敏的方式将教学活动过程中的各种情境、问题或困境处理得恰到好处。广义地说“教学智慧”也属于教学技能,只不过是高层次的、内涵式的技能。

教师的“教学智慧”不是可以“外加式”培训的,因为,支撑“教学智慧”的是缄默知识而不是显性知识。从教育学的视角看,这种智慧既是解决生存问题的“手段”,其本身也作为教育活动的“形成物”,一种综合性情境性极强的综合素质,是教育者和受教育者都不可或缺的重要品质。^[11]教师的专业化成长是在课堂教学中实现的,课堂是独特和变动的环境,教师的“教学智慧”正从这一环境的适应、改变和创造中逐步生长,课堂教学中的效能是“教学智慧”的外显指标,在课堂教学里不会有绝对划一的高效能方法,但却有高效能的教师。从知识论角度来看,构成教师教学水平的基础主要是教师所拥有的、极具“个人”特性的教学技能,所有的教学活动都是根据教学技能这一“核心”展开的,“教育智慧”的建构与发展是在教师对教学技能的主观知觉及个体经验的基础上,进行教学情境的问题解决与意义的重新诠释与理解,进而使个人教学技能结构与内容不断精致化的过程。离开了基本技能和规范,离开了教学实践和反思,从教育理念的空中楼阁中是无法形成真正的“教学智慧”。

综上所述,教师专业化发展需要循序渐进,教师个人在对基本教学技能的精致构建和课堂教学规范的精细推敲中,从逻辑理性寻求教育理论与教学实践

的结合点中,创生个性化的机智行动方式。只有面对教师成长过程和符合教育现实,在发展教师教学技能的前提下,指示教学专业的行动方向和改革思路,才能体现出培养专家教师的真正价值。

参考文献:

- [1]杨骞.教师专业发展“五步曲”[J].教育研究,2006,(4).
- [2]操太圣,卢乃桂.论教学专业化的理论挑战与现实困境[J].教育研究,2005,(9).
- [3]李学农.教师专业化实践的困境与教师教育学科理论的生长[J].教育理论与实践,2007,(4).
- [4]许明,胡晓莺.美国基础教育课程标准述评[J].教育研究,2002,(3).
- [5]佐藤正夫.教学原理[M].北京:教育科学出版社,2001.202.
- [6]程广文,宁乃庆.论教学智慧[J].教育研究,2006,(9).
- [7]刘捷.教师发展的阶段性及其启示[J].中小学教材教学,2006,(11).
- [8]孙德芳.回到课堂教学之原点[J].集美大学学报,2006,(4).
- [9]施良方,崔允灏主编.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,1999.429.
- [10]王慧霞.新课程改革视域中的教学论研究:尴尬与困境[J].教育理论与实践,2006,(9).
- [11]杨小微.转型时代教育者的生存智慧[J].教育理论与实践,2007,(1).

(作者:杭州外国语学校校长,特级教师)

(责任编辑:张斌)

(上接第26页)先,他们在制定奖励措施时,主要从教研组整体出发,根据学科教研组的作为进行奖励,把重心放在整体上,淡化对个人的评价,这样,就可以避免激烈的升学竞争在个人与个人之间上演。这在客观上为教研组内教师与教师之间的合作奠定了一定的制度基础。其次,淡化刚性制度的约束,使管理弹性化。为了让教师开展真正的合作教研活动,学校尽量减少形式主义的做法,如对教研的形式不做限制,对教师必须写多少反思笔记、多少文献必须进入学校保管的、用以应付检查的档案袋尽量做出少的规定,不必要的会议时间就尽量减少等,这些措施,实际上是对教师的解放,减轻了教师的负担,为教研组内开展非正式的教研活动提供了有利条件。最后,给教师搭建成长的舞台。学校定期举行各种形式的学习会,主要内容是总结、推广本校教师的教学经验,让那些敢于探索,有独特思考的教师充当主讲教师,让全校教师分享他们的智慧,聆听他们的探索故事。学校充分利用媒体、校外会议等形式,把教师的成果推介出去。

这些措施,则给那些敢于探索、善于探索的教师提供了展示自己智慧的机会,这是一种激励,更是一种认可,它向人们表明,教师职业充满了生机与活力,教师的创造性劳动可以得到人们的承认。化学教研组做出不菲的成就,跟学校自身所营造的这种大环境是分不开的。

教师开展教学研究活动,本身就是一件幸福的事情,这在化学教研组的每一个成员那里都变成了事实。教师与教师之间的合作互动,其意义已经超出了工作的内涵,这是教师作为职业人士的需要,也是普遍的人性需要。合作需要和谐的人际关系,和谐的人际关系也需要每个人在工作上有所成就,在人际关系、思考、互动、彼此关心、人性化管理制度等多种因素交织起来而构建的组织环境中,教学研究在教师那里就是一件幸福的事情,这是燕山中学化学教研组给人们的最大启示。

(作者:山东省教育科学研究所副研究员)

(责任编辑:曾庆伟)