

试论杜威的教学过程本质观

袁传明, 韩 璐

(扬州大学教育科学学院, 江苏 扬州 225002)

[摘要] 杜威的教学过程本质观是建立在教师观、学生观和知识观的基础之上的, 他认为教师是引领者和组织者, 学生处于未成熟、有待发展的状态, 其实用主义知识统一于活动之中。在芝加哥实验学校中, 杜威将他教学过程本质的认识运用于实践, 创设基于学生已有经验的“问题”情境, 由学生主动“探究”的兴趣驱使教学活动不断向前发展, 最终导向儿童探究性思维的“发展”。因此, 杜威的教学过程本质观可以概括为“问题—探究—发展说”。

[关键词] 杜威; 教学过程; 问题—探究—发展说; 探究性思维

[中图分类号] G 621

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493(2020)04-0054-05

我国学界关于教学过程本质的争论由来已久, 有前苏联传统派教育家凯洛夫倡导的“特殊认识说”, 也有我国学者提出的“发展说”“认识实践说”“交往说”等。然而, 作为现代教育的代言人, 美国教育家约翰·杜威却不在上述观点之列, 这是引起笔者思考与追寻杜威教学过程本质观的重要原因。任何教学行为的发生必须具备教师、学生和知识这三个要素, 杜威的教学过程本质观是建立在对教师、学生和知识的基本认识上提出的, 他认为教学过程实际上就是学生在教师的引导下, 通过开展各种类型的活动和作业, 使学生围绕问题主动探究, 不断获得经验的改组或改造, 从而促进个体发展的过程。简言之, 可以概括为“问题—探究—发展说”: 问题意为教师是教学过程的组织者、教学情境的创设者, 且教师的组织与创设是基于学生的兴趣和已有经验的基础之上的; 探究意为学生是教学过程的推进者, 基于兴趣的主动探究是教学过程发生的内在机制与动力; 发展意为教学过程的最终目的是培养学生的探究性思维, 促进个体的发展。

一 杜威的教师观、学生观和知识观

(一) 作为引领者和组织者的教师

杜威虽然被认为是“儿童中心”论者, 但并不

意味着他否定了教师在教学过程中的主导作用。他曾说过: “教师永远是真正福音的先知, 是真正天国的引路人。”^{[1]11} 这足以显示出教师举足轻重的地位。在《杜威学校》中, 他更是把教师的职责定义为“设法使一个结果从一种意义通向另一种意义, 导致越来越多的有意义的结果”^{[2]28}。在教学过程中, 杜威认为教师应对儿童加以引导, 以增强他们的问题意识, 激发他们的探究兴趣, 促进他们的健康成长。在他看来, 教师不仅是学生成长路上的引领者, 还是教学活动的组织者。从教学实践来看, 杜威学校的教师要负责组织学生参与各类活动、进行各种实验、展开各项讨论, 使每一个学生都能有所收获, 有所成长。其中, 教师组织一切教学活动的原则便是从学生的已有经验出发。此外, 杜威还指出, “教师必须帮助他选择应走的道路, 不走死胡同, 而走通往思想和行动的康庄大道。”^{[2]43}

(二) 处于未成熟、有待发展阶段的学生

杜威认为, “学生是未成熟、有待发展的个体”^{[1]12} 因此, 我们不能用成人的眼光来看待学生, 不能把他们看作小大人, 而应把他们当作是具有“发展能力”和拥有“向前生长力量”的人。而教学的主要任务就是要为学生提供适宜生长的环境, 促进其自由生长。在杜威看来, 学生的未成熟

[收稿日期] 2019-12-03

[基金项目] 扬州大学教学改革研究课题“学会育人与学会教学的逻辑悖论及其化解”(YZUJX2019-31C)

[作者简介] 袁传明(1985—), 男, 江苏淮阴人, 扬州大学教育科学学院讲师, 教育学博士, 硕士研究生导师, 主要研究方向为外国教育史。

主要体现在两方面,即个体的依赖性和可塑性。杜威认为,可以把依赖性看作是“某种建设性的东西”,它“伴随着能力的成长”;而可塑性暗含着“从经验中学习的能力”。^{[3]51-52}在教学过程中,体现在教师应该尊重学生的主体地位,不能把学生知识经验的缺乏看作是无知的表现,也不能按照成人的经验水平进行教学。教师要清楚地认识到,学生与成人是不同的,他们处于不同的年龄阶段,有着不同的经验和认知水平,一切教学活动都应围绕学生的已有经验展开,以加速其经验的改组或改造,促进其自由地成长与发展。

(三) 统一于活动中的实用主义知识观

杜威是实用主义知识观的代表人物。他曾在一次非正式演说中提到,“学习脱离应用是当前教育的最严重的缺陷。”^{[2]21}杜威反对传统教育将知识与实际生活相割裂的现象,他强调实用性才是知识的本质属性。他还指出,“知识不是某种独立自足的东西,而是包含在那个使生命赖以得到维持和发展的过程之中。”^[4]基于此,杜威学校设置了各种活动课程,例如烹饪、纺织、木工等,将知识学习统一于实践活动之中,让学生“从做中学”,用活动将校内外生活串联起来。但杜威这样做,并不代表他重活动而轻知识。他曾在《明日之学校》中明确指出:“从做中学并不是指用手工来代替课本的学习。”^[5]这在一定程度上也肯定了书本知识的存在价值。杜威是整体论者,他认为知识与活动是辩证统一的,不是二元对立的。因此,通过书本获得的知识和在活动中汲取的知识有着同样重要的地位。此外,为了促进学生对抽象知识的理解,他还提出了“教材心理学化”的主张,即在教学过程中,教师应将教材中的知识与学生已有的经验相连,使教材为满足学生发展的需要服务,促进学生经验的改组或改造,让他们掌握“真知识”“活知识”,而非只是形式意义上的符号。

二 杜威的“问题-探究-发展说”

杜威不仅把教学过程本质观建立在教师观、学生观和知识观的基础之上,而且他还把对教学过程本质的认识运用到了芝加哥实验学校当中。他认为教学活动发生的前提条件是创设基于学生已有经验的“问题”情境;由学生兴趣驱使的主动“探究”,构成了教学活动发生的内在机制与动力;最终导向学生思维的“发展”。

(一) 教学活动发生的前提条件——基于已有经验的教學情境创设

杜威强烈批判传统教育忽视知识学习与学习者的已有经验相脱离的情况,并称其破坏了经验增长的“连续性”和“交互性”原则。他在《经验和教育》一文中说:“传统教育在本质上是一种来自上面和外部的灌输。它向正缓慢成长、日趋成熟的儿童灌输成年人世界的规范、教材和方法。”^{[6]238}同时,杜威也否定了进步主义教育把教师完全置于被动地位,而将学生的兴趣和动机作为开展教学活动的主要依据。他曾指出,“许多新学校很少重视或几乎不重视教学大纲,成年人的任何引导和指导,都被视为对个体自由的侵犯……这种教育思想只是消极地或片面地反对过去至今所流行的教育观,而不是以经验的理论及其教育可能性为基础,去积极地发展自己的目的、方法和教材。”^{[6]240}杜威深刻地认识到,这样的进步主义教育是从一个极端走向了另一个极端,对于教学情境的创设是百害而无一利的。杜威从整体论出发,认为一切教学活动都是教师在充分了解学生已有经验的前提下,围绕一定的教学情境而展开的。在芝加哥实验学校,他将这一理念成功地付诸实践。

学校将学生按照年龄分成了三个阶段。4至8岁的孩子处于第一阶段,8至10岁的孩子则进入第二阶段,第三阶段的孩子为10至13岁。每一阶段的教学活动根据学生已有经验的不同而呈现出不同的问题情境。例如,在第一阶段,尤其是一班和二班(4至5岁),由于学生年龄较小,刚刚从熟悉的家庭生活进入陌生的学校生活,教师的主要工作就是要“简化和阐明怎样从本能和感情指导行动的、狭隘而紧张的家庭生活的小中心过渡到要求理智控制的更宽广、更扩大的活动,使他们现在的生活成为过去生活的继续,以便这种生活能不断地引导到新的和更加广泛的经验。”^{[2]40}因此,教师从学生的已有经验出发,组织这两个班的学生开展各种有意义的活动,例如通过组织学生去公园散步来观察植物和动物,为学生创设一个开放性的问题情境,使学生自由地谈论他们看到的事物,促进语言表达能力和口语交际能力的提升,拓宽他们的经验世界。此外,教师还通过引导学生从事类似于准备午餐、制作擦洗板等简单的家务作业,为学生营造一个计数的问题情境,使他们在此过程中学习简单的数的运用。随着学生经验的不断增长,教学情境

的创设也随之不断变化,由最初的公园、餐厅到农场、纺织厂再到后来的原始部落、殖民地等。杜威学校充分尊重学生的已有经验,通过组织各种类型的活动和主动作业,将知识的学习融入到特定的情境中,使学生在不知不觉中了解知识、运用知识、直到掌握知识。

(二) 教学活动发生的内在机制与动力——基于兴趣的主动探究

在《杜威学校》中,“兴趣”二字可谓是出现频率最高的词语之一。杜威学校之所以开展各种类型的活动和主动作业,就是基于对学生兴趣的主动探究。杜威认为,“兴趣是任何有目的经验中各种事物的动力。”^{[3]143}教学活动发生的起点是学生的兴趣,教学过程的不断推进,依靠的不是教师的强制灌输,而是基于学生兴趣的主动探究,已有知识与新知识在实践中交互重组、改造,由此形成教学活动发生的内在机制。

杜威对兴趣进行了深入研究,他将兴趣划分为四种类型,分别为“活动中的兴趣”“发现的兴趣”“纯粹的理智兴趣”和“社会兴趣”。他认为,兴趣的发展是一个循序渐进的过程,从无意到有意,从单一向多面,伴随着个体的成长逐步地向更高层次推进。正如上文提及的那样,杜威学校将学生按年龄分成了三个阶段,又细分为一至十一班,班级随年龄的增长依次递增。在一班、二班和三班,教师组织教学活动多以游戏为主,以少量的主动作业为补充。因为这一时期学生的兴趣还停留在最初的阶段,即“活动的兴趣”。大量的游戏和活动能最大限度地调动学生学习的积极性,引导学生在活动中逐渐了解如何计数、如何阅读、通过戏剧表演了解他们生活的世界,并且在活动中尝试与同伴交流与讨论、学会合作与帮助,逐渐适应学校的环境,将学校生活与家庭生活和社会生活相联系。然而,当学生的兴趣逐渐发展为“发现的兴趣”时,学生关注的就不仅仅是活动本身的乐趣了,单纯的游戏和简单的戏剧表演已不能满足学生兴趣发展的需要,此时,教师需要为学生创设更复杂的问题情境,促使学生的思维方式由“是什么”向“为什么”和“怎样做”转变。此阶段,学生“探究的精神正打开调查研究、发现和发明的大门。”^{[2]64}所以,这一阶段教学活动的重中之重“在于确保这些扩展中的兴趣和觉醒中的冲动发挥作用;并且依靠这些兴趣和冲动,使儿童对他前进中

的生活的理解不断增长”。^{[2]64}基于学生“发现的兴趣”,在教师的引导下,他们开始探索原始人的生活、腓尼基文化的产生和发展,不断发现新的问题,掌握新的阅读与计算的方法,学生开始逐步认识到物质世界是不断演进的,新事物取代旧事物也绝非偶然现象。兴趣经历了前两个阶段的发展,伴随着已有经验的增长,学生的独立性和思维水平也有了明显的提升,“纯粹理智的兴趣”占据了主导地位。这一时期,学生从事各种实验活动已经不仅仅是“看到什么事情将会发生”,而是思考“必须怎样处理材料或力量,才能产生某种结果。”^{[2]115}即教学活动就是教师帮助学生透过现象看本质的过程。例如,学生会通过实验课了解烹饪的一般原理,分析食物的成分并对食物进行分类;他们花费大量的时间学习掌握各种计算方法;戏剧表演也注入了更多理性的因素,学生不仅仅沉浸在角色扮演中,而是从实际出发,根据不同的情境思考可能会产生的问题,并且尽可能找出解决问题的新方法。最后,学生在学习的过程中视野不断开阔,从单一的个人逐渐开始关注社会群体和整个世界,越来越有整体意识和全局意识,“社会兴趣”不断增长,在历史学习方面表现得尤为明显,学生逐渐从特例的分析转入到一般社会问题的讨论,在此过程中,他们还会尽可能多地提出现存问题及解决方法,在讨论中不断促进个体的发展。

在杜威看来,“兴趣”是贯穿教学活动的主线,正是基于学生对于各种问题情境的兴趣,教学活动才能得以顺利开展。对于教学活动来说,任何外部的动机都不如学习者自己具备学习的意愿来的重要,因为“教育并不是一件‘告诉’和被告知的东西,而是一个主动的和建设性的过程。”^{[3]46}如果教学活动不基于学生的学习兴趣,学生最终只会沦为学习的机器,自然不利于其经验的生长。杜威还指出,“真正的教育形成完整的人格,那就是一个人的心灵、身体和行动的意志等种种能力协调地发展起来。在这当中,兴趣像一个轴心一样,贯穿到生活的各个细节,并使各种经验、事实以及各项知识有条不紊。”^{[2]23}因此,兴趣在教学过程中的作用,不言自明。

(三) 教学过程的最终目的——培养学生的探究性思维

现代教育理论认为,任何教育教学的最终目的都是为了促进学生的个体发展,即促进个体的个性

化和社会化, 杜威的思想正体现了这一点。在具体的教学活动中, 教师精心设计的问题情境, 激发了学生主动探究的兴趣, 在问题解决过程中新旧知识发生重组、改造, 个体发展的个性化和社会化得到充分体现, 确切而言是学生的探究性思维得到训练和发展。

对于什么是思维, 杜威有着独到的见解。他认为, “所谓思维或反思, 就是识别我们所尝试的事和所发生的结果之间的关系”^{[3]158} 或者说“思维是从现有事实暗示其他事实, 而以其间的实在关系作为信念的根据的一种过程。”^[7] 思维应具备三个特质, 其一, 连贯性, 即“它是一个持续的、有步骤的过程”; 其二, 目的性, 即“思维是要获得结论的”; 其三, 探究性, 即思维的过程亦是个体主动探究的过程, 必须以个体的有意努力为前提。杜威把思维看作是一种特殊的认识活动, 是个体主动感知和经历的过程, 思维的过程也就是发现问题所在、认识内在规律、探究事物真相的过程。他说: “思维乃是一个探究的过程, 一个观察事物的过程和一个调查研究的过程, 在这个过程中, 获得结果总是次要的, 它是探究行动的手段。”^{[3]162} 这里所说的“结果”即知识, 但杜威并不是重思维而轻知识, 对于思维和知识的关系, 他曾明确指出, “尽管一切思维的结果都归结为知识, 但知识的价值最终还是服从它在思维中的应用。”^{[3]166} 因此, 他认为, 一方面, 思维的发展必须以知识的掌握为前提; 另一方面, 知识的最终指向也是促进思维的进一步发展。二者紧密相连, 缺一不可。

思维训练是教学过程的归旨。杜威指出, “教学的各个过程, 他们在培养学生优良的思维习惯方面做到什么程度, 就统一到什么程度。”^{[3]178} 杜威非常重视教学过程中对学生思维的训练, “没有人怀疑学校中培养优良思维习惯的重要性, 学校为学生所能做或需要做的一切, 就是培养他们思维的能力。”^{[3]167} 在杜威学校中, 学生获取知识的方法已不再拘泥于传统课堂——教师讲、学生听的满堂灌、一言堂的教学方式, 学习的内容也不只局限于前人总结的经验, 而是通过一种更为科学、客观、理性的实验方法, 即思维五步法, 使学生在教师的引导下, 主动培养其发现问题、探究问题、解决问题的能力, 在此过程中, 不断获得新旧知识的重组和改造, 进而使思维得到不断的发展。简言之, 思维五步法, 旨在培养学生的探究性思维。首先, 教师需

要为学生创设一个真实的问题情境, 使学生对将要进行的活动充满兴趣。例如, 无论是让儿童在厨房中观察、处理各种食物、原材料亦或是去公园观察种子及植物的生长, 目的都是使教学内容与学生生活实际相联系, 最大限度地激发学生的学习兴趣。其次, 教师要利用已有情境, 不断引导学生提出他们自己的问题, 作为思维发展的刺激物。例如, 当学生在研究棉花时, 通过观察棉花和棉籽, 他们会发现并提出一些问题, 包括怎样处理多余的棉籽? 地球上哪些地方适合种植棉花? 怎样能快速取出棉花中的棉籽……这些问题都是基于学生的观察和思考而提出的, 因而是他们自己的问题, 也是他们感兴趣的问题, 有利于他们进一步探究。再次, 学生需要在已有知识经验的基础上来探究这些问题, 寻找解决问题的方法。当然, 学生的已有知识是有限的, 有时还需要教师的适度指点和帮助, 以引导学生不断深入探究问题的答案。在学生进行哥伦布研究时, 他们遇到了一个问题, 即如何通过地球的周长来求它的直径? 刚开始, 有学生推测可能是周长的一半, 但是通过测量, 显然是错误的, 然后他们通过测量不同的圆来观察周长和直径的关系, 当他们无法概括时, 教师适时地加以引导, 提示他们两者之间的比率关系, 他们便明白了应该如何解决这一问题, 而不仅仅是能够正确计算出答案。复次, 学生要尽可能将自己解决问题的方法阐述清楚, 也就是提出自己的观点和假设。例如, 科学课上, 学生在探究眼睛的成像原理之前, 教师先给学生演示一个光线通过凸透镜的实验, 通过仔细地观察和思考, 学生提出了一个假设, 即透镜是眼睛中视网膜成像的关键所在。任何假设必须要以事实为依据才能成立。因此, 在教学的最后阶段, 教师要给学生验证假设的机会。基于此, 教师安排学生利用蜡烛、纸和透镜进行了简单的实验, 通过实验, 学生验证了自己之前的假设是成立的, 在此过程中学生的思维也获得了进一步的发展。

纵观杜威学校的教学全过程, 我们不难发现, 教学的每一阶段并不是独立存在的, 而是环环相扣的, 学生在探究问题的过程中, 思维得到了训练, 在增强了学生问题意识的同时也促进了其探究性思维的发展。正如杜威所言, “问题决定思维的目的, 目的控制着思维的过程。”^[8] 杜威学校的教学活动始于疑难, 由兴趣驱动, 以探究为主要方式, 终于思维训练。可以说, 教学过程亦是学生思维训

练乃至个体全面发展的过程。

三 结束语

杜威“问题—探究—发展说”的教学过程本质观具有显著的进步意义。他将学生视为学习的主体,教学活动以学生的已有经验为起点,通过为学生创设一个真实的问题情境,从而激发学生的学习兴趣,引起学生的探究欲望,在教师的适时引导下,学生通过不断观察、思考和探究,在解决问题的过程中,思维得到了训练与发展。杜威的教学过程本质观是杜威教育思想的重要组成部分,所以杜威教育思想中矛盾或疑难之处在教学过程本质观中也不难发现。例如,杜威教学过程本质观自始至终聚焦的都是学生的发展,任何问题情境的创设和任何内容的组织都是基于学生的认识,那么社会的因素是否需要关注呢?这是我们对教学过程本质认识的一个难点,即在关注学生和关注社会之间寻求一个理想的平衡点。当然,毫无疑问的是,杜威更倾向于学生。

[参考文献]

- [1] 杜威. 我的教育信条——杜威论教育 [M]. 彭正梅, 译. 上海: 上海人民出版社, 2017.
- [2] 凯瑟琳·坎普·梅休. 杜威学校 [M]. 王承绪, 赵祥麟, 赵瑞瑛, 译. 北京: 教育科学出版社, 2013.
- [3] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990.
- [4] 涂纪亮. 杜威文选 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2006: 111.
- [5] 杜威. 学校与社会·明日之学校 [M]. 赵祥麟, 任钟印, 吴志宏, 译. 北京: 人民教育出版社, 2004: 252.
- [6] 杜威. 我的教育信条——杜威论教育 [M]. 彭正梅, 译. 上海: 上海人民出版社, 2013.
- [7] 杜威. 思维与教学 [M]. 孟宪承, 俞庆棠, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 7.
- [8] 杜威. 我们如何思维 [M]. 伍中友, 译. 北京: 新华出版社, 2015: 14.

(责任编辑: 上官林武)

On Dewey's Idea of the Essence of Teaching Process

YUAN Chuan-ming, HAN Lu

(School of Educational Science, Yangzhou University, Yangzhou 225002, China)

Abstract: The idea of the essence of teaching process by Dewey is based on the views of teachers, students, and knowledge. He believed that teachers were leaders and organizers, while students were exactly in a state of immaturity and development. And his pragmatic knowledge was unified in teaching activities. At the Chicago Experimental School, Dewey applied his idea of the essence of teaching process to practice, including creating “question” situations based on the students’ experience, promoting teaching activities which are driven by the students’ interests of active “inquiry” to move forward continually, and ultimately leading to the “development” of inquiry thinking of children. Therefore, the Dewey’s idea of the essence of teaching process by can be summarized as “question-inquiry-development theory”.

Key words: John Dewey; Teaching Process; “Question-Inquiry-Development Theory”; Inquiry Thinking