

为了理解：教学方式变革的核心

——一种教育哲学的视域

湛卫清

摘要：理解在教学中具有重要的地位，没有理解就没有教学，教学在一定意义上就是为了理解而教。教育哲学视域的理解包括认识论视域的认知、价值论视域的选择和本体论视域的对话。理解在教学中的地位包括发展思维、知识迁移和获得知识的意义。实现为了理解而教，需要为理解而激发，培养好奇心；为理解而探究，回归过程性；为理解而对话，实现生命的可能性。

关键词：为了理解而教；教学方式；核心素养

课堂是提升学生核心素养、发展素质教育的主阵地。笔者认为，课堂教学方式变革最为根本、最为核心的就是为了理解而教。从某种意义上讲，教学的根本问题是如何认识师生面对学习目的、学习内容、学习条件和学习过程中存在的相互理解问题。^[1]可以说，理解始终融通着教师、学生、教学内容等教学要素，也深刻影响着三者之间的关系，成为教学过程中的根本问题。

一、理解的基本内涵

“理解”是新课程、新课标、新教材的“关键词”，具有重要的理论价值和实践意义。视域不同，对理解的认识也不同。从教育哲学的视域来看，可以从以下三个方面来认识“理解”。

(一) 从认识论视域来看，“理解”就是认知

从认识论视域来看，“理解”就是认知，包括对知识的符号表征、逻辑形式、意义系统等的认知。^[2]⁷⁴对知识符号表征的认知，不能只停留在符号层面，而必须深入到客观事物的本质中去。知识的逻辑形式包括知识构成的逻辑过程和逻辑思维形式。其中，知识构成的逻辑过程包括

演绎与归纳、分析与综合等；知识的逻辑思维形式包括概念、判断、推理等。在对知识的理解过程中，不注重知识构成的逻辑过程，就会忽视教学过程中的体验与探究，导致教学中不知疲倦的“灌输”；不注重知识的逻辑思维形式，就会导致教学理解的“浅层”和“无序”。知识的意义系统反映的是促进人的思想、精神、人格发展的内在动力。如果只重视知识的科学性，而忽视其意义系统，将带来对人的技术性割裂。

(二) 从价值论视域来看，“理解”就是选择

知识的价值问题是知识观的重要组成部分，无论是事实性知识还是审美性知识，都牵涉价值与意义。^[3]¹⁵⁹从价值论视域来看，“理解”就是选择，因为知识的价值判断是对知识进行选择的重要依据。“知识的选择不是盲目和随意的，而必须建立在特定的原则和依据之上，而知识价值便是重要的依据之一。”^[4]同时，为了理解，对不同价值的知识选择也决定着教学方式的选择。比如，具有认知价值的知识，教师可以通过注重知识产生背景的讲解，提升知识的鲜活性；具有发展价值的知识，教师可以通过引导学生进行探究

性学习,促进其核心素养的形成。如果某些教学内容需要进行探究性学习,教师却选择以讲授为主的教学方式,那么学生既理解不了知识,又实现不了知识的发展价值。需要说明的是,无论选择何种教学方式,都不应该是片面的和强加的,应根据具体的教学目标、教育内容来选择和决定,只有这样,才更有利于学生的理解和发展。“教育不能把自身强加给学生,而是作为一种整体的意义形式,让学生理解和选择,在理解和选择中实现个体的精神发展。”^{[3]87}

(三)从本体论视域来看,“理解”就是对话。海德格尔(Heidegger)认为,理解是人的一种存在方式。回到学校教育现场,理解无处不在,课堂更不例外。可以说,理解是师生课堂的一种生命样态,而呈现和表达这种生命样态最经常的方式就是对话,包括与文本的对话,师生之间、生生之间的对话。这些对话有时是有声的,有时又是无声的。“狄尔泰(Dilthey)把文本或活动的意义等同于其作者的主观意图。从作为历史世界内容的文件、人造物、活动等出发,理解的任务就是恢复这些文件、人造物和活动所暗示的本来的生活世界,并如同他者(原作者或历史的当事人)理解自己一样地理解他们。理解在本质上是一种自我转换或一种想象的投射。”^{[5]3-4}换言之,狄尔泰对对话的理解就是一种无声的自我转换或一种想象投射,接近人们常说的移情性理解。同时,语言是理解得以产生的一种重要媒介,课堂对话也离不开有声的语言,有声的对话在探究性学习中有利于师生的视域融合。“语言使得一致成为可能,这种一致扩展并改变了使用语言的人的视域。”^{[5]34}

二、理解在教学中的地位

教育是以理解为基础的,没有理解,教育是不可能的。^{[3]57}没有理解,也就没有教学。理解在教学中具有基础性、发展性价值。虽然“理解”是教师最容易理解的一个词,但在课堂中往往又是很难实现的一种“教学理想”。理解在教学中具有重要的地位,原因有以下三个方面。

(一)理解是思维发展的重要表征

逻辑思维、创造性思维、批判性思维等思维能力的发展,需要知识作为载体。只有对知识的

真正理解,方可促进思维的发展。在课堂教学过程中,教师要引导学生实现对知识的理解,并促进其思维的发展,首先要遵循知识习得的逻辑和思维发展的规律。比如,知识的学习是从思维的表层到深层,再从深层回到表层的理解过程,这是一个不断循环的建构过程。^[1]对知识的学习,还需要从整体理解个别再到从个别理解整体,因为“整体和部分循环的内容意义是所有理解的基础”^{[6]76}。在知识的浅层与深层、部分与整体的循环过程中,通过对知识进行建构、修正、质疑和反思,思维得到纠偏、磨砺和激发。其次要开展以学习为中心的课堂活动,特别是师生之间、生生之间多主体的交互活动。只有在充满修正、补充、质疑和批判的交互活动中,思维能力才能得到有效的锻炼。单一主体的活动或单一活动的主体所引发的思维活跃程度、所激发的思维活力水平,一般不如多主体的活动或多活动的主体。因为多主体的对话活动往往容易产生新的对话、形成新的观点,而单主体的自说自话则很难形成新观点。

(二)理解使知识得以迁移

迁移是教学的重要目标,真正的理解包含迁移。^{[7]46}布卢姆(Bloom)将认知领域的目标分为识记、理解、运用、分析、综合和评价六个层次。其中,对先前知识材料的识记是基础,第二个层次是理解。笔者以为,布卢姆所说的理解包括转换、解释和推断,在某种意义上,只是知识的一般性掌握,至多是接近迁移。而本文所说的理解包括运用、分析、综合、评价等层次。实现知识的迁移,包括知识习得后能够运用到新的问题和情境中;能够进行分析、比较,找出异同和因果关系,并得出新的结论;能够进行综合,形成新的知识整体;能够对材料、现象、观点作出价值判断。这些才是真正意义的迁移。实际上,在知识迁移的过程中,层次之间的划分也不是绝对的。比如,运用中不排除有分析或综合,评价中也有运用、分析或综合。值得注意的是,如果先前知识材料的识记、理解不完整或有误,则会降低迁移水平,甚至形成负迁移,直接影响教学的有效性。

(三)理解可以获得知识的意义

理解就是把握住事物的意义。^{[6]113}知识的真

正理解就是获得知识的意义。要真正理解知识，不仅要了解知识本身的内涵，还需要了解与知识密切相关的历史背景、文化基础和精神内涵。这样的理解才是深层的、不是浅层的，是广泛的、不是狭窄的，是关联的、不是孤立的。“有些事物起初在我们的经验中并没有什么意义，它们同声音一样，是通过在一定的关系中加以运用才获得了意义。”^{[8]125}可见，忽视知识的关联性，必然导致知识的意义缺失。同时，课堂教学还有其他导致知识意义缺失的问题。比如，教师习惯开门见山的讲授，教学方式单一，忽视知识的意义，使非线性的、充满思维探险和活力的课堂变成了线性的、一讲到底的、了无生机的符号认知。“在运用符号时，只要求学生能够熟练地背诵，获得和得出正确的答案，沿用指定的公式进行分析，就会使学生养成机械的而不是富有思想的学习态度；文字的记忆也就代替了对事物意义的探究。这一危险，也许是教育上语言方法受到攻击的最主要的一个问题。”^{[8]195-196}机械背诵、孤立解题、一味追求标准答案，忽视了知识的价值和意义，造就了许多“单向度的人”，这是当下很多课堂教学的样态。

三、为“理解”而教

理解在课堂教学中具有重要的意义与价值。然而，从课堂教学现状来看，很多时候真正的理解并未实现，或并未充分实现。因此，如何在课堂教学中做到为理解而教，是本文探讨的重点。由于课堂教学的复杂性，本文拟从以下三个方面进行探讨。

（一）为理解而激发：好奇心的培养

2019年，日本科学家吉野彰（Akira Yoshino）获得诺贝尔化学奖后发表感言：“我小学时看了迈克尔·法拉第写的《蜡烛的故事》后，激起了对化学的好奇心。”^[9]因为童年时吉野彰偶然读到的一本书，激发了他对科学的好奇心，最终他以把认定的事情追究到底的探究精神问鼎诺贝尔奖。激发好奇心的途径很多，笔者认为，主要有以下三点。

一是情境激发。理解的重要标志是在情境中运用知识，解决问题。那么什么样的情境是有效的呢？首先，情境要能激发好奇心与求知欲。

“形成反省思维的方法问题就在于建立必能引起和指导好奇心的各种情境。”^{[8]55}毋庸置疑，情境容易引发好奇心，进而促进理解。同时，情境创设要有利于思维的发展。其次，知识与情境要相匹配。“理解需要将我们的想法、知识和行动同具体情境相匹配。”^{[7]105}除了知识与情境要相匹配，经验与情境也要相匹配，必须是“经验的情境”。情境必须与学生的经验世界相结合，否则情境不足以促进思维和理解。“在学校中，不能使学生获得真正的思维的最常见的原因，也许是在学校中不存在一种经验的情境，因而不能引起思维，而校外生活却有可以引起思维的情境。”^{[8]87}最后，要明晰情境中事物之间的关系。“要理解一事物、一个事件或一种情境的意义，就是要看它同其他事物的关系：指出它的作用或功能，指出它的结果、它的原因以及如何利用它。”^{[8]118}显然，教师要让学生理解一件事或一个现象，就必须指出它的作用、与其他事物的因果关系及如何利用。比如，关于“瀑布”的情境教学，教师可以指出“瀑布”形成的原因，其带来的视觉冲击和作为水力发电的功效。这样，学生对“瀑布”既有感性层面的认知，也有理性层面的理解。

二是问题激发。要达成对知识的理解，教师要设计能激发学生思维活力、具有探究价值的问题，即以问题为导向的教学设计。笔者曾在某省级示范高中听了一节高一历史课《俄国十月革命的胜利》，教师的教学设计是：探究问题一，俄国为什么会爆发十月革命？探究问题二，如果没有俄国十月革命，中国会怎么样？探究问题三，如果没有俄国十月革命，世界会怎样？当教师要求学生回答探究问题一时，全班陷入集体沉默，无人回答，教师陷入尴尬。当教师抛出探究问题二和三时，全班沸腾，学生们竞相抢答，各种意想不到的观点异彩纷呈，教师深感意外和惊喜。为什么会出现两种截然不同的课堂画面，主要原因在于探究问题一没有探究的价值，因为答案就在课本上。而后面的两个问题，教师引导学生对知识的发生过程、内在联系及其方法论进行深度探究，激发了学生的好奇心和求知欲。学生在对问题进行分析、比较、综合、评价的过程中，促进了理解和高阶思维能力的发展。这里问题驱动

理解的关键是问题具有很好的探究价值，从而激发了学生的好奇心、求知欲，并最终实现知识的理解和问题的解决。

三是自我激发。自我激发的主体主要是学生自身，是指学生自己或在教师的指导下，在自主学习、探究学习的过程中所引发的好奇心促进了理解。比如，偶然发现的一本书、一个现象，产生的某种灵感，激发的某种兴趣，都可能成为好奇心产生的“机缘”，也可称为非连续性的“遭遇”。“只有少数重大的特定的经验可以称作遭遇，它们闯入人的生活……遭遇到的也可能是一种伟大的艺术品，也可能是某一哲学家的著作，它将导致有关人的生活发生重大的改变。”^{[10]58}可以说，“遭遇”也是理解发生的“机缘”。课堂内的满堂灌或满堂问无法提供这种“遭遇”，因为学生在教师话语的钳制下，思维是被动的和依赖的；学生课外时间被无休止的各种补习和沉重的课业负担所填满，很难有机会发生这种“遭遇”。所以，只有教师变革教学方式，学校、社会给学生提供必要的闲暇，具有教育意义的“遭遇”才有机会和可能发生。

（二）为理解而探究：过程性的回归

怀特海（Whitehead）认为，宇宙的扩展是“过程”的首要意义。^[11]这里的过程，也类似于伽达默尔（Gadamer）所说的时间距离。“实际上应该把时间距离当作理解的积极的和建设性的可能性来认识。”^{[6]78}可见，过程或时间距离具有扩展性、建设性的意义。回归过程性的理解，必须高度重视活动，包括共同和非共同的学习活动。知识是学生在教师的指导下自己学会的，它不是或不主要是教师教会的。学生的学习活动应贯穿整个课堂教学过程始终，成为课堂教学的中心。这里的活动，不是强制性的活动或为了活动而进行的活动，而是以激发好奇心、发展理解力为目的的活动。“各种常规的活动和外力强制的活动都不能发展理解能力，即使这些活动能够促进技能的进步，但却不能发展理解的能力。”^{[8]126}正因为某些机械的、重复的、强制性的课堂活动可以暂时满足提升分数的功利需求，所以强制性的教学活动才得以大行其道。而那些尊重学生发展需求，为理解而教的探究性课堂，却总是那么遥不可及或只出现在公开课的“表演”上。

课堂必须是养成思考能力、探究能力的场所，

探究是课堂教学的基本要求。^[12]探究性学习是重要的学习活动形式，是典型的过程性学习，也是达成理解的重要途径。然而，不少课堂教学的真实情形是，对具有探究价值的问题，教师以“极富效率”的讲授代替了学生的探究，直接影响了学生核心素养的形成。“大多的‘去过程’教学的局限性就在于简化、压缩了这一复杂且深刻的必要的过程（指对知识进行探究、对话与体验的过程——笔者注），从而极大地减损了整体目标的达成。”^{[2]275}杜威在分析普遍受到谴责的灌输式教学为什么仍旧那么根深蒂固时，将其描述为“可悲的情境”。“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，这个原理几乎在理论上无人不承认，而在实践中又无人不违反。”^[13]关于探究性学习的研究和讨论很多，实践成果也十分丰富，但关于探究与理解的关系，以及如何通过探究达成理解，进而达到知识的应用和掌握，到目前为止，此类研究并不多见。有学者认为，“理解可以被看作任何探究和反思活动的预期结果。换句话说，理解是学生通过探索、表现和反思来弄清楚所学内容和课程的含义，试图建构知识的结果”^{[7]63}。可以说，没有探究，就很难有理解。学生在探究活动中，经历思维的碰撞、挑战、磨砺等一系列过程后，获得知识的理解和思维能力的提升。这一学习过程貌似费时费力，却是达成理解的必要过程。遗憾的是，过程或时间距离很多时候被持续性的语言“灌输”所填注。笔者在此并不是一味否认语言的作用，但教学过程中的语言活动必须是师生共同的语言活动，包括对话、交流、质疑、辩论、讨论，而不能只是教师的个人独白。

（三）为理解而对话：生命可能性的实现

要达成知识的理解，对话自然成为教学中的重要形式，既包括师生之间、生生之间的对话，也包括学生与文本、环境之间的对话。没有对话就没有理解，没有对话和共同交谈，也很难发现和产生真理。“真理并不包含在单个人的思维中，只包含在有益的共同交谈中。”^{[10]110}特别是，师生只有在与理解对象的沟通中才能实现生命的可能性。“理解是处于特定教育世界中的师生与理解对象沟通，在感情、认知与行为上筹划并实现生命可能性。”^[14]

如何通过对话达成理解，最终实现生命的可能性，笔者认为，一是要营造民主、平等的氛围。平等沟通、尊重生命是理解对人生、对生命具有的普遍意义。海德格尔使理解实现了向本体论的转向，即理解就是存在，就是生命的样态。回到课堂教学之中，知识“灌输”不是对话、不是平等沟通、不是为了理解，而只是教师在行使“话语霸权”。平等、尊重就是要耐心倾听、尊重多元、引导生成。“每一场对话都与‘无数未说出的东西’有关，而这些东西则为理解活动提供了做不完的事。”^{[5]34}成功的探究性学习，因为有教师的引导、启发，有开放、平等的课堂氛围，无数未说出来的东西能够被意会或说出来了。为什么会出现这样的惊喜？因为平等、尊重的对话促成了师生的相互理解，进而促进了生命的发展和生长。这里的理解就被看作对存在于我和你之间的陌生性的消除。^{[7]234}

二是要重视知识的历史文化背景。对这一问题的关注，既关乎好奇心、求知欲的激发，也关乎理解本身。“它（文本）的意义必须通过对它所产生的历史情境或生活环境的严格准确的重建才能被发现。”^{[5]3}知识的意义只有在与知识的历史文化背景的关联中才能得到敞开和解释，而且还要允许质疑和批判，从而形成准确的理解。“只有通过一种批判的、从方法论上控制了的理解才能向我们揭示出作者的含意，这样，使一切正确理解成为某门学科之成果的道路就被廓清了。”^{[5]3}诚然，理解文本除了要准确理解作品的本意，也是为了准确理解世界、理解人类的历史生活，进而理解自己的生活和生命的意义。比如，有考古人员在对秦朝某“殉葬”遗骸的发掘中发现，殉葬的位置和殉葬方式各异，既有箱殉、匣葬，也有没有任何的葬具的。结合包括秦朝在内的历代封建王朝有关“殉葬”的历史背景，在与历史考古的对话中，我们仿佛看到了一部等级森严、愚昧百姓（还有自愿殉葬的）、充满血泪的中国古代“殉葬”史被敞开，进而对封建王朝的残暴、个体命运的无助有了深入的理

解，对世界和当下的生活会有更深刻的理解，对生命的可能性也会更充满期待。“没有理解，世界对人的存在就构不成意义。”^{[3]41}

参考文献：

- [1] 李娜, 巴登尼玛. 小课堂 大世界: 聚焦理解的教学思考 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (6): 90-97.
- [2] 郭元祥. 深度教学: 促进学生素养发育的教学变革 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2021.
- [3] 金生铉. 理解与教育: 走向哲学解释学的教育哲学导论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1997.
- [4] 洪成文. 现代教育知识论 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2001: 188.
- [5] 伽达默尔. 哲学解释学 [M]. 夏镇平, 宋建平, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004.
- [6] 伽达默尔. 真理与方法: 诠释学二 [M]. 洪汉鼎, 译. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [7] 威金斯, 麦克泰格. 追求理解的教学设计: 第2版 [M]. 闫寒冰, 宋雪莲, 赖平, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017.
- [8] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育 [M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [9] 揭秘! 诺奖获得者的这3个特质, 我们最该讲给孩子听 [EB/OL]. (2019-10-15) [2024-09-12]. https://m.thepaper.cn/baijiahao_4696311.
- [10] 博尔诺夫. 教育人类学 [M]. 李其龙, 陈国鹏, 徐长根, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
- [11] 怀特海. 过程与实在: 宇宙论研究 [M]. 杨富斌, 译. 北京: 中国城市出版社, 2003: 392.
- [12] 佐藤正夫. 教学原理 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 代中译本前言II.
- [13] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 46.
- [14] 熊川武, 江玲. 理解教育论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 24.

(作者湛卫清系湖北省武汉外国语学校党委书记, 华中师范大学教育学院博士生导师, 教育学博士。)

(责任编辑: 孟宪云)