

重新审视“教学艺术”问题

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 太原 030006)

摘要:教学艺术曾经是一线教师很有热情思考和探索的领域,但目前在教师意识中自然被推挤到了边缘,教学艺术研究也因此而逐渐消退。在新的时代背景下,我们应该重新审视“教学艺术”问题,立足于教育的立场,采取实践的取向,从行为学的意义上思索教学艺术的载体,并进一步把握教学艺术的思想精髓。经过重新审视可以发现:教学艺术的行为载体为教学设计、教学表达、教学组织和教学应对;教学艺术的思想精髓是融汇在教学过程中的表现与对话。

关键词:教学艺术;教学设计;教学表达;教学组织;教学应对

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2020)08-0046-07

教学艺术曾经是一线教师很有热情思考和探索的领域,这一方面是因为他们对教学有精益求精的追求,另一方面是因为许多哲学的思潮和技术的运用还没有对教学的传统产生深刻的影响。在此背景下,许多教师对于自己的职业劳动还比较容易保持一定程度的诗意,进而对于美和艺术这样的提醒具有一定的敏感,只要有相关的思想和理论引导,教学艺术就能成为他们不断改良教学操作以追求良好教学效果的意识场域。即使是较为朴实甚至较为刻板的教师,由于没有更具有吸引力的观念引导,教学艺术也成为现实的教学利益努力的方向。这样一来,我们就不难理解从20世纪80年代开始教学艺术被教育研究者和教育实践者共同关心的场景。但是进入21世纪以来,这个领域的研究虽然没有停止却不再引人注目。在新课程改革潮流的推动下,学生的学习方式和课堂教学的模式成为教学发展的关键领域,看起来比艺术、审美更具有基础性的人文底蕴和科学素养实际发挥了精神引领的作用,加上具有技术主义的教学设计从理念转变为常规性工作行

为,教学艺术在教师意识中自然被推挤到边缘,与此对应的教学艺术研究也因此逐渐消退。这是一个值得思考的问题,思考的重点不是寻找教学艺术研究消退的缘由,而是在新的背景下如何郑重审视本有意义的教学艺术。依凭直觉看,我们过去对教学艺术的认识本身也许是该领域研究消退的重要原因,至少把教学艺术视为教学的一种属性、一个侧面以及把它视为某种对教学的“修辞”是不尽彻底的。因此,在不能改变外部发展趋势的情况下,我们应该立足教育的立场,对教学艺术的一些基本问题进行重新思考。

一、教学艺术问题的重新定位

教学艺术在教育学上最具有标志意义的莫过于夸美纽斯在《大教学论》中的言说,他明示该书就是要阐明“把一切事物教给一切人类的全部艺术”^[1]。再做进一步的审视,可以发现夸美纽斯所说的教学艺术,“既包含了有效合理的教学方法技巧,也包含了教学过程中的愉悦和快乐的享受,是手段上的简便合理性与目的上的有效愉

作者简介:刘庆昌,山西大学教育科学学院院长,教授,教育学博士,主要从事教育哲学和教学理论研究。

悦性的有机统一”^[2]。应该说，夸美纽斯对教学艺术的理解是具有整体性的，但因他并没有在《大教学论》中把“教学艺术”作为一个理论的范畴进行论述，后人还是把他关于教学艺术的理解局限于教学的方法和技巧。这种理解在教学实践中很容易被接受，所以客观上也支持了教学艺术在实践中的方法技巧取向。我们今天回头审视夸美纽斯的认识，虽然“教学艺术”在他那里并没有概念化和范畴化，但隐含在论述中的信息还是可以让我们认为他意识中的教学艺术实际上就是教学过程本身，是对教学目的和手段整体结构所做的超越经验的观照。遗憾的是，这样的认识并没有得到后人审慎的对待，以致夸美纽斯的思想通常只是作为教学艺术思想历史回顾中的一个重要的材料。

实际上，夸美纽斯的相关论述不只是未被后人做完整的理解，应该说“艺术”在后人的理解中客观上被普遍认知为一种具有美学意义的说辞，毕竟至今也没有人会把教学艺术与常规的艺术领域并列起来。这恰恰说明教学艺术一词中的艺术基本上指代了教学方式方法意义上的灵巧，而不是教学可以与音乐、美术、舞蹈、戏剧等可以共享的逻辑属。因此，当教学艺术在20世纪80年代和90年代逐渐被赋予理论意义的时候，人们更多是在教学的科学性、艺术性和教育性的分析中看待“教学艺术”的。而当研究者把教学的艺术性落到实处时，仍然容易滑向方法技巧的范畴。如果说教学艺术的理论研究者与一线教师有所区别，那主要表现在研究者的思维不仅仅指向课堂，而是能够统摄教学的全方位和全过程。在此意义上，似乎他们所认知的教学艺术也就是教学整体，其实也不尽然。因为在他们的意识中，教学艺术概念仍然是教学实体和艺术观念的结合，在其中，“艺术”仍然散发着浓烈的修辞气息。与此相对应，在我的认知中，教学艺术就是教学本身。“艺术”在我的理解中，并非“教学的”，也就是说并非属于教学，而是达到艺术标准的教学活动本身。有学者在论述生活美学的时候说：“生活艺术化意味着生活本身成为艺术。绝对不能误解为当生活是贫乏的时候，让艺术来装饰和点缀生活，让生活自身变得更美、更有情调。……生活的艺术化也绝对不是当生活本身还

远离艺术的本性的时候，让艺术下降而与之持平，相反它应该是生活自身的提升。于是，生活艺术化在根本上是生活本身成为艺术性的创造。”^[3]这段论述在学理上是对夸美纽斯式的教学艺术思维的否定，对我们今天思考教学艺术应有启示作用。也许我们现在应该在理论上补上一课，即需要对作为教学本身的教学艺术的可能性和必要性进行论证，这对于规范的学术研究来说绝非可有可无。

直截了当地说，教学成为艺术是完全可能的，而且这种可能绝不是使用“艺术”对教学进行修饰，而是教学成为艺术完全可能。当然，教学成为艺术的意涵是教学的艺术化，这并不是给予了教学成为艺术的特别通行证，其他常规艺术的历史性出现也是一样的道理。比如声乐艺术必然起源于声音的运用和表现；舞蹈艺术必然起源于形体的运用和表现。显然，声乐艺术和舞蹈艺术没有形成之前，运用声音和形体传达信息是无所谓艺术的。教学也非天然的艺术，它的基本意义不过是“上所施下所效”，但在教者的创造和审美意识作用下，也会像声音和形体的使用一样成为艺术。这样的言说其实只是一种历史发生学取向的思辨，从现实意义上看，教学的构成元素和教学人际性质，也决定了教学成为艺术的可能。我们知道，教师、学生和教学内容被视为教学的基本要素，其中的教师和学生虽有知识、经验等方面的差距，但都是具有精神结构和功能的生命体，而教学内容固然是静态的发现和创造成果，却是融入和凝结了人的精神力量。进一步说，现实的教学活动实际上是具有精神世界的教师和学生相互作用、共同协作的人际行动，同时又是师生共同体与人类精神创造物的非物理关系运动。这一前提的存在便使得教学活动在整体上是一种人类的精神实践活动。须知精神的主体和活动本身，客观上就为活动主体的创造和审美追求提供了坚实的基础。如果需要特作说明，那就是我们的这一判断具有今日时代性的特征，最为重要的是我们把教师和学生视为工作意义上的共同体，因为这一观念严格地讲在等级伦理社会中是不成立的。也正因此，我们所说的教学艺术在古代社会难以存在，除非是那时社会异类的人也可能在自己的教学生活中搁置了等级伦

理,但这种情况不会具有普遍性。为什么说等级伦理会抑制教学成为艺术的可能呢?主要是因为等级伦理社会中,教师和学生实际上属于两个阵营,学生在教学结构中不仅接受着知识,而且接受着“压迫”。作为“压迫者”的教师不可能自觉地追求教学的艺术化,他们拥有的伦理力量足以保证教学生活的秩序。这样看来,只有在解放了学生的教育伦理文化背景下,由于师生间的人格平等成为原则,师生双方相对自由的精神敞开与互动才能成为普遍的可能。

主体精神的自由对教学活动的艺术化来说是极为关键的,它不仅是教学艺术化成为可能的重要前提,也使教学的艺术化成为必要,这是因为自由的主体需要通过教学的艺术化改良自己的教学生活品质,进而使自己能在职业的生活中提升自己的精神境界。即便从功利的角度看,艺术化的教学也不只是让学生及其学习受益,愉悦的享受者同样包括使教学艺术化的教师自己。学生的学习需要良好的课堂精神空间,教师的教学亦然,两者的区别仅在于各自在课堂精神空间营造中的角色和地位不同。教师无疑是课堂精神空间品质的主导者,但学生也不是纯粹被动的接受者和一定指令下的配合者。当学生以课堂生活主人的姿态出现时,客观上也是课堂精神空间创造的参与者,教学活动的双边和互动特征也因此而得以彰显。不过,让教学成为艺术的必要不只是为了改善教学活动主体的精神境界和课堂感受,在今天,其必要性更体现在它可以在很大的程度上平衡技术理性主导的教学生活对教育本质的偏离。我们分明能够感受到程序、模式对教学活动的规制,而这种情形已经显现出教学效率所连带的刻板与虚浮并存、劳苦与世俗同在。教学的艺术化显然可以较好地扭转这一局面,皆因为它一方面可以如夸美纽斯所言的“使教员因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步”^[12];另一方面还能使教学的教育附加值得以合理提高。归结起来,在今天新的教育历史背景下重新审视教学艺术,进而促进教学艺术在新时代教学中的复苏,就成为明智和重要的选择。

对“教学艺术”问题做重新审视,在教学论

研究中属于过去相关研究的学术性延续,并不是要,实际上也不可能一切从零开始,当然也不意味着我们的重新审视仅局限于平面化的回顾和反思。面对既有的研究,有研究者认为存在着背离艺术基本精神与研究旨趣的危险,具体表现为研究目的的“普遍化”、研究内容的“策略化”、研究方法的“经验化”和研究表达的“抽象化”^[4]。对于这样的判断,如果我们对四种“化”做分别的、孤立的理解,均可给予肯定,但综合起来审察,就会发现其中隐含着难以克服的逻辑冲突。其原因在于研究者没有把每种“背离”与背离者的教学艺术观联系起来。比如,视教学艺术为教学技能、技巧的研究者,把教学艺术研究的内容“策略化”,在他们自己的理解中实在正常不过。要说“背离”,其根源无疑在于他们的教学艺术观对艺术本质的背离。我观察既有的教学艺术研究,发现其基本分布于两个极端:一个是实践的取向,的确具有“策略化”的倾向,这显然是技能、技巧的教学艺术观所致;另一个是理论的取向,却不具有教学论的性格,较大范围地存在着把艺术理论与教学理论进行嫁接的色彩。因而,我觉得对教学艺术做教学论的理解,应该成为我们重新审视教学艺术问题的重要内容。需要说明这样的企图并非空穴来风,而是基于“教学艺术论不是已有教学论的补充或一门独立的学科,而是一种独特的教学论流派”^[5]这一认识。在此基础上,所谓对教学艺术的教学论理解,其实质是对教学活动的艺术化问题考察,并以此为据进一步揭示教学艺术的精髓。把这种认识落到实处,我们拟对教学艺术的行为载体和思想精髓进行探讨,借此阐发教学艺术的教学论意义。

二、教学艺术的行为载体

如果教学艺术被理解为教学的方法、技能技巧,那么它的载体也就是具体的教学方法、技能、技巧。但在我们这里,教学艺术并非“教学的”艺术,而是艺术化的教学自身,其载体问题就值得郑重考虑。也可以笼统地说教学自身就是教学艺术的载体,但这样的说法并无实际的意义。由于教学是一种有明确目的的活动,且这种活动并非抽象的概念,而是有一系列的行为,因而,教学艺术的载体实际上是服务于教学目的的

具体教学行为。正是一系列具体教学行为的艺术化促成了教学活动整体的艺术化。现在的问题是要回答教学活动中究竟存在着哪些教学行为。这一问题在通常的教学论中实际上已经有所涉及，只是没有把教学行为作为理论的范畴加以对待，一定程度上也限制了教学理论向行为学维度的发展。本着实践的立场对教学做理论的分析，必然会触及服务于教学目的实现和学生学习效果的功能性教学行为。沿着这一思路，我们寻找到了教学设计、教学表达、教学组织和教学应对，其中的教学设计发生在课堂教学之前，其余的教学行为存在于课堂之中。在一定的条件下，这些教学行为是可以艺术化的，从而它自身也成为教学艺术的载体。

（一）教学设计的艺术化

从理论的严谨性上讲，由于我们认为教学艺术是一种即兴的现场艺术，教学设计是不能进入教学艺术讨论范围的。之所以把教学设计纳入讨论的范围，一是因为一切现场的行为虽无法做精确的预先设计，却可以做超越的预先想象。而可以发生的预先想象，恰恰可以让内含技术理性的教学设计拥有与艺术结缘的踏板。教学设计在目前已经开始替代备课成为新的教学工作概念，其旨趣在于寻找和构建学生学习的条件，在一定程度上远不及传统的备课思维更容易与艺术相通。做一个不尽恰当的比附，备课的朴素与农业的、自然的环境更相匹配，而教学设计的缜密则与工业的、标准的追求更相一致。虽然总有人在善意地提醒教学技术化的风险，但我们也不必因此而过分担心教学设计的泛滥。应该相信教师的教育者角色会帮助他们把技术取向思维置于教育精神的引领之下。回到艺术的话题上，我以为无论多么专业的工作行为，只要其主体具有诗意的心灵和自由的精神，就能够绽放出人性的浪漫。如此，教学设计因作为设计者的教师之心灵诗意和精神自由，是完全可以具有艺术品格的。此种品格能够让不同的教师在不同的程度上抵御未来课堂生活中的机械与呆板，也能够让他们在不同程度上实践“教有法而无定法”。

（二）教学表达的艺术化

对于教学来说，表达是最为基本的行为。最有力的论据莫过于“教”就其本义来说为“上所

施下所效”。这里的“施”就是各种以传授为目的的表达行为总称，在操作的意义上会表现为口头告知、形体示范等，也可以说是广义的语言表达行为。我们可以把教学的历史简单地划分为无文字和有文字两个阶段，其中无文字的阶段自然相对原始一些。在相对原始的无文字阶段，教，由动机变为现实，是必须要借助语言来表达想教的内容的。如果是动作技能类的内容，教师可以借助形体语言；如果是故事或观念之类的内容，教师就必须借助口头语言。社会发展到今天，教学被赋予了更多的职能，教学的内容也因此更加丰富，以传授教学内容为旨归的教学表达自然也不再局限于形体语言和口头语言。但无论发生怎样的变化，教与表达的不可分离是永远不变的。在强调学生学习自主的教育改革中，教师教学表达的时间客观上被大幅度压缩，但没有教师教学表达的教学必将不再是教学。教育改革也许并无必要在教师教学表达的时间上做什么文章，只要学科课程教学不占用太多的时间资源，学生的自主学习就可能由习惯而自然。改革者倒是应该在教学表达艺术化上投入创造力，以使学生能在有限而宝贵的课堂教学中能够从教师的教学表达中获得最为精要的知识、方法和价值信息。

（三）教学组织的艺术化

相较于教学表达，教学组织只能说是必要的，却不能说是必需的。之所以说必要，是因为缺乏组织的教学过程，既会导致教学生活的失序，也会影响教学目标的实现；之所以说不必需，是因为艺术化的教学表达自身，无须教师的刻意，便能够自动发挥教学组织的功效。教学组织行为曾以“组织教学”的名义成为课堂教学的一个环节，现在看来确实具有机械主义的色彩。实际上，无论是有意的还是无意的，教学组织行为是贯穿教学过程始终的。即使我们浪漫地认为至美的教学表达可以让有意识的教学组织成为多余，那也是因为至美的教学表达本身始终发挥了教学组织的功效。然而，几乎没有一个教师能够完全借助教学表达有效完成教学任务，进而言之，他们均会在不同程度上进行有意识的教学组织。卓越者和平凡者的差异，主要在于各自教学组织行为的艺术化程度。具有艺术性的教学组织

或能“谈笑间，檣櫓灰飞烟灭”，固然进行了组织，却既不显山也不露水；不具艺术性的教学组织，必然有教师威权的参与，学生既可能因被压迫而投入学习，也可能因此与教师发生不同方式和程度的对抗。这样看来，使教学组织艺术化应当成为教师的重要追求。

（四）教学应对的艺术化

教学应对，这是一个新的教学术语，我用它特指教师在课堂生活中对偶发事件的处理。听起来很像是过去去习惯使用的“对偶发事件的处理”一词的替换或简化，其实是有新的内涵的。过去所说的偶发事件，在人们的意识中主要指向影响课堂秩序的课堂突发情况，基本上可以归于课堂组织和管理范畴。人们之所以有这样的意识，主要是因为组织和管理范畴之外的事件理论上均可以在课前有充分的预料，或者说到位的备课就可以基本消除未来课堂中的尴尬。这种意识在过去的时代是具有合理性的，但在现时代就明显过时了。一方面，强调学生在课堂学习中的自主性，必然会让他们的思维更加具有个人化色彩，进而在知识、思维、价值等问题上表现出个性；另一方面，信息来源的丰富、多元，也使教师在备课过程中难以预计未来课堂中的学生反应、在课堂教学中难以控制现场的学生反应内容。如果说过去的偶发事件主要会影响课堂的外在秩序，那么与知识、思维及价值相关的学生反应很可能会影响教学的内在节奏。综合起来，我们所说的教学应对仍然包含“对偶发事件的处理”之内容，更有对超越组织、管理范畴的教学内容领域的偶发事件处理的意义。如果说“对偶发事件的处理”需求教师具有与情商有关的人际调控机智，那么对与教学内容有关的偶发事件处理所需求的则是知识运用和思维运用的机智。与不同事件处理相匹配的不同性质的机智，能够使教学应对由自如而艺术。

三、教学艺术的思想精髓

列举并阐释了教学艺术的载体，教学艺术便不再是一种理论性的存在，而成为可以感知和操作的现实。话虽如此说，教学艺术仍然不是一般意义上的艺术。具体而言，教学艺术固然是艺术化的教学活动自身，在此意义上，教学与绘画、

歌唱、舞蹈等是可以类比的，但教学的追求显然在内涵上更具有个性。此个性的关键在于教学从来是，也永远是以学生认识的亦即知识和思维的进步为基础的，兼及学生的情感、态度、价值观。在新的教学艺术观念下，我们可以淡化教学艺术的手段性质，却不能淡化可以结缘艺术的知识、思维、情感、态度、价值观中的任何一个项目。这样说来，教学艺术必定不如一般艺术那样让欣赏者容易收获审美的愉悦，却具有任何一般艺术都不可能具有的高度理智感和永恒崇高感。一般艺术作品能够给人们释放信息，但没有人为求知和发展智慧而欣赏艺术，而艺术的成立事实上也是人类情感表达的高度形式化和美学化；一般艺术作品可以表现也可以不表现积极的道德、信仰和价值，而教学艺术则截然不同。真正的艺术化的教学，不仅可以柔化、美化知识和思维的理性，进而使理智感生动地浮现于课堂精神空间，而且绝不能像一般艺术那样在一定的物质和精神环境作用下流俗甚至堕落。不得不说，教学艺术是艰难的，它不能背离艺术的本性，除非教学不与艺术结缘，同时它又不能偏离教育的初衷和新时代不断赋予它的新教育使命。不过，在艺术与教育的相融中，我们还是可以把握住教学艺术的灵魂。在我看来，超越一般表达的表现和超越一般语言互动的对话应是现时代教学艺术的精髓。

（一）表现与教学

本着师者为范的原则，凡是要传授给学生的教学内容，教师均需以恰当的方式表达给学生。但教师的表达又不是把书面的文字转换为口头的语言，如果是这样，也就成为照本宣科。仅从增强传授效果的角度讲，教师也需要让自己的表达具有表现力，否则，传授的效果并不必然好于教科书及相关文本的书面表达，甚至会干扰学生的自主学习、占用学生自主学习的时间。实际上，表现并不仅仅有利于教师在教学表达中的主体性和创造性发挥，也是教学表达走向艺术的关键，其原因主要是表现始终是艺术本质的重要显现。从历史发展上看，艺术的本质在近200年来发生了一个从摹仿论到表现论的转变，其中的要害在于艺术的逻辑从“来源于生活”转变到了“表现情感”。有研究者指出，艺术表现论“将艺术本

体从摹仿客观存在彻底转向表达内在主观情感”^[6]。这一变化在很大的程度上反映了“人的主体性地位在人类历史上的凸显”^[6]。传统等级伦理社会中的教师虽然处于绝对权威的地位，但他们的主体性实际上并未得到充分的发挥。他们无须把教学艺术化，已经限制了自身创造性的发挥，而非表现论的艺术又使他们即使具有将教学艺术化的兴趣，也不能获得恰当的艺术哲学支持。与此相对应，我们在现时代讲教学艺术，一则是平等伦理实践的必然结果，二则是可以接受艺术表现论的支持，因而强调表现的价值就显得顺理成章。

现在，我们至少可以把教学表达直接转换为教学表现，就等于为教学艺术实践指明了现实的方向。具体到教学系统，作为教学内容的知识、情感和价值都是可以表现的。而表现的基本策略，就是把知识置入一定的结构联系和历史过程之中，这样能够使知识呈现出自身的本性和活力。由于知识表现的逻辑属于教学逻辑，因而只是表现的过程可以把学生带进具体的教学逻辑中，学生在其中也自然接受了教学逻辑的规定。情感和价值是相互融通的，两者的联合从文字文明时期开始就是教育的题中之义。古今的差异主要在于情感和价值在古代教育中结集为学生需要接受和实现的规矩，而在今天还需依靠作为教育者的教师具身表现。而且，情感和价值在今天通常是与不同性质的知识糅合在一起的，教师的具身表现就显得尤为重要。这一历史性的变化客观上也为教学表达的艺术化提供了前所未有的条件，剩余的事情则要看教师自身的历史性应对情况了。我以为现时代的教师应该先在表现意识和表现美学两个方面有所自觉。表现意识的实质是要自觉到表现的价值，教师须认识到教学表现不只是锦上添花的额外行为，而是实现教学本性的必要行为。教学表现要求教师不仅要有语言表达的基本功夫，还要有对知识、情感和价值的内心预先感受。因为，表现并非一种表达行为的修辞艺术，其内容是与知识、情感和价值相关的内在体验。如果没有内在的体验，表达也只能是表达，而不可能转化为表现。除表现意识之外，教师还需有表现美学的修养，这是一个很值得我们关注的问题。要知道中国教育文化以重德为特

色，即便涉及美，“德为美”也会成为最为坚实的思想基础。而在现实的教育生活中，各种因素促成的教学功利主义思维已属沉痾，美和审美对于教师来说虽然也能够片段和局部地存在，但在整体上几近于奢侈，也足见教学艺术化在现实教育生活中的任重道远。我们的教师倒不必立即沉浸于美学的著作，紧要的是需要熟知感知层面的简洁原则、思维层面的秩序原则和精神层面的崇高原则。简洁包含着效率与明快，与教育要使人明白的追求具有实践逻辑上的一致性；秩序包含着条理与和谐，与教育要施人以规训具有效果上的相融性；崇高包含尊严与自由，正是对教育要追求的人格高贵与精神自由的高度凝练。若能熟知并将这三个原则在教学活动中一以贯之，且不说教学艺术能否成为事实，教学的教育性一定能够得到充分的彰显。

（二）对话与教学

在教学论的语境中谈到对话，人们很容易联想到孔子的启发和苏格拉底的问答。这样的联想不能说没有道理，但明显具有形式的和语言学的局限。“对话”一词无疑来自语言实践，但今日所谓对话已经具有了精神性质。哪怕它仍然可以指代一种语言实践，也已经被附加了非语言学的规则。我非常喜欢戴维·伯姆的说法，即“在对话过程中，没有人试图去赢。……在对话中我们不是互相对抗，而是共同合作。在对话中，人人都是胜者”^{[7]6-7}。从这段段话中，我们可以提取出以下的判断：（1）对话不是问答。因为问答不存在输赢，自然也没有共胜。（2）对话不是辩论。因为辩论的双方或多方也许能够认知到取得共识的初衷，但一旦辩论开始，战胜他人的意识便会自然生长出来。照戴维·伯姆的认识，这是因为人们很容易把自己和自己的看法、意见混为一谈，因此，“别人所质疑的本来只是你的意见，但你却觉得别人似乎是在质疑你本人，所以你要奋起为自己辩护”^{[7]9}。（3）对话是与合作相生并存的。在此意义上，无论是孔子的启发还是苏格拉底的问答，都算不上今天意义上的对话。（4）对话需要参与对话的人具有极强的理性能力。他们至少要把自己和自己的看法、意见区分开来，否则，一个人即使能把对话理论背得烂熟，也难以成为合格的对话者。

把对话与教学艺术联系起来，并不是因为对话自身有什么艺术的禀赋，重要的是只有真正的对话关系才能让教师和学生精神敞开，因为真正的对话是合作的，真正的合作是平等的。在平等的合作中，在没有人想赢的互动中，参与其中的人怎么会奋起辩护和故作深沉呢？有了对话的伦理和精神，教学中的问答是可以走向对话的。即使这样，基于教学问答的教学对话仍是以知识与技能为主题的浅表性对话，对话在其中更是一种态度和姿态。真正深层次的教学对话一定是涉及情感和价值的教育性融合。从学理上讲，教学是一种可塑的活动，它可以具有教育性，也可以没有教育性。教育性的教学其实就是情感和价值渗透于教学而产生的一种效果。纯粹的教学还真的就是“上所施下所效”的功能性时间。可如果把对话的精神融入纯粹的教学，教学就会在原有基础上不仅具有了教育性，还会生长出自由、烂漫的艺术情调。结合现时代的各种思想，我们意识到，教师在对话的教学实践中需要有以下的准备：（1）对话精神。简而言之，就是与学生合作共胜的工作精神、平等互尊的人文精神。（2）对话人格。这是用理智克服人性局限的结果，它最需要教师放弃我执，且不能简单地要求学生如此。（3）对话策略。其核心是善于运用和促成视域融合。学生虽然是知识上的后学者，是生活经验与阅历的后进者，但他们和教师一样拥有自己的世界和世界观。对话的教育希冀教师能把自己的知识和学生的知识、情感和价值做平等的对待，并让两种视域在对话的结构和过程中自然呈现和交汇。再加上非权威的亦即专业的和艺术的引领，才能够借助教学实现现代教育的目的。

应该说，重新定位之后，教学艺术既不再是一种理论性的存在，也不再是似乎可以从教学本体中分离出来的方法、技能、技巧。作为教学活动自身的教学艺术就可以作为教学论思维的合理对象。继而，我们就可以在行为学的意义上审视教学艺术，并在此基础上抽象出教学艺术的精髓。不用说，教学艺术学理性也更加充分，对它的研究必然会从一个侧面为教学论的发展输送新的思想。当然，事情并不能到此为止。我们必须清醒一点，即教学艺术从作为思考的对象开始就是一个更偏向实践的问题，这就决定了一切关于

教学艺术的思考只有最终在实践中发挥效用才能实现其初衷。考虑到这一层面，我们实际上应该运用科学的思维，立足教学实践发展，厘清教学艺术成立的条件。依循辩证的思维方法，我们理应从主观和客观两个维度进行思考，但就教学实践的实际来看，主观的或说主体的条件应是至为重要的。无论如何，教师都必先属于教育者，以此为前提，教师成为艺术家才有意义，因而，能使教学活动艺术化的教师，其理想的姿态当为课堂里的教育艺术家。基于此，作为教学艺术主体的教师首先需要具有教育形象，人文气质和教育情怀应是其最主要的支撑。人文气质无疑与人文知识密切联系，但更重要的是要拥有人道主义的信仰。教育情怀则是教师把人道主义信仰和人的发展以及社会的进步联通的结果。其次，教师须具备良好的教育素养，具体表现为他的学科素养和教学机智。需要说明，学科素养不只是教师对所教授学科知识的掌握的运用状况，更重要的是要把自己与所授学科的本质和精神融为一体，进而能活在学科中并体现学科，最理想的状态当然是“他就是学科，学科就是他”。最后是教师的艺术自觉，这要求教师不仅要使自己具有美学意识，还要让自己形成对艺术的追求。综合起来，一个能使教学艺术化的教师，必是具有教育形象、教育素养和艺术自觉的教学专家。

参考文献：

- [1] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984.
- [2] 傅松涛. 夸美纽斯教学艺术思想初探 [J]. 河北大学学报 (哲学社会科学版), 1997 (1): 100-107.
- [3] 彭富春. 哲学美学导论 [M]. 北京: 人民出版社, 2005: 257.
- [4] 潘洪建. 教学艺术研究的背离与回归 [J]. 当代教育与文化, 2019 (5): 21-27.
- [5] 刘庆昌. 教学艺术研究批判 [J]. 教育理论与实践, 2004 (1): 50-52.
- [6] 付强. 艺术本质的摹仿与表现之辩 [J]. 文艺争鸣, 2011 (12): 9-11.
- [7] 戴维·伯姆. 论对话 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.

(责任编辑: 苏丹兰)
(英文摘要转第 71 页)

- 系 [J]. 高中语文教与学, 2019 (11).
- [5] 张良田. 语篇交际原理与语文教学 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2003: 30.
- [6] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准 (2017 年版) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2018: 8.
- [7] 胡适, 等. 怎样读书 [M]. 北京: 人民文学出版社, 2018: 18.
- [8] 叶黎明. 写作教学内容新论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2012: 131.
- [9] 人民教育出版社课程教材研究所. 普通高中教科书 教师用书 语文 必修 上册 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2019: 184.
- [10] 李卫东. 回到真实的写作 [J]. 语文教学通讯, 2009 (9).
- [11] 莫妮卡·R. 马丁内斯, 丹尼斯·麦格拉斯. 深度学习 [M]. 唐奇, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2019: 168-171.

(责任编辑: 周国华)

On the Construction of “Whole Writing” Curriculum

Li Weidong

(Pedagogic Research Center for Basic Education, Beijing Academy of Educational Sciences, Beijing 100036, China)

Abstract: The “whole writing” curriculum abandons excessive thinking and single-sided thinking, takes the function orientation of “whole subject” as the logical starting point and the “text” as the core, develops the content of writing curriculum and implements writing instruction and evaluation within the framework of “learning task group” and “large unit”. This paper puts forward the model of “whole writing” course, which aims to relate writing to real life, make real learning happen and promote the comprehensive development of people by writing in real situation.

Key words: whole writing; text; learning task group, large unit

.....
(上接第 52 页)

Re-Examine the Issue of “Teaching Art”

Liu Qingchang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan Shanxi 030006, China)

Abstract: The teaching art used to be the field of enthusiastic thinking and exploration by front-line teachers, but now it has been pushed to the edge of teachers’ consciousness naturally, and the research on teaching art has gradually weakened. In the new era, we should re-examine the issue of “teaching art”, take the stand of education, adopt the orientation of practice, consider the carrier of teaching art from the sense of behavior, and further grasp the ideological essence of teaching art. After re-examination, it can be found that the behavioral carriers of teaching art are teaching design, teaching expression, teaching organization and teaching response. The essence of teaching art is the integration of performance and dialogue in the teaching process.

Key words: teaching art; teaching design; teaching expression; teaching organization; teaching response