

对话教学的方法论^①

张 华

摘 要：尽管对话教学是教学改革的基本方向，但它不必然带来教师与学生的精神自由和教学民主。倘对话教学陷入技术主义，必然会产生虚假对话、空洞对话和僵化对话，从而招致对教师和学生新的控制和压迫。重建对话教学的方法论意味着走出技术主义的窠臼，让教学建基于批判意识和反思性实践，把“主题探究”、“问答”、“会话”、“辩论”、“对话性讲授”、“交往性沉默”、“个人方法”等方法论要素创造性融为一体，化成以智慧和民主为核心的教学行动。

关键词：对话教学；教学方法；技术主义；主题探究；对话性讲授；交往性沉默

告别独白与灌输，走向对话与研究，是我国教学改革的基本方向。“对话教学”因而成为近年来我国教育理论和实践的热点问题。然而，究竟该怎样进行对话教学？如何基于对话教学哲学实现“讲授法”的改造？对话教学在理论和实践上面临的根本问题是什么？回答这些问题本身就体现了对话教学的基本精神——整合反思与互动，发展批判意识、自由思想和独立人格。^①

一、批判对话教学的技术主义倾向

脱离时空和情境、追求“普世有效”，是普遍主义。过度依赖某种工具、手段、技术，把某种操作过程机械化、程序化，是技术主义。技术主义是普遍主义的派生物，二者的共同特点是控制取向。任何教学方法，无论陷入普遍主义还是技术主义，必然导致对教学的遮蔽和扭曲。被普世化或技术化的“对话法”，并不比同样普世化或技术化的“讲授法”更好些。无论理论研究还是实践操作，“讲授法”的缺陷往往一目了然，但“对话法”因其形式上的“进步性”，往往遮蔽了其控制性、压迫性和肤浅性。我们在价值取向上鲜明地倡导“对话教学论”，但在方法论上则始终反对将“对话法”技术化。

从2000年开始的我国史无前例的基础教育课程改革倡导“自主、合作、探究”的学与教的方法论。对话教学因体现了这一方法论的基本要求而在我国基础教育领域得到研究与实验。十年的实验表明，我国课堂教学开始呈现新气象、新面貌，如学生的自主空间扩大，学

^① 本论文为作者主持的教育部人文社会科学重点研究基地重大课题“课程与教学理论国际化研究”研究成果。项目批准号：08JJD880245。

^② 我在别的地方把“对话教学”尝试性地界定为：“对话教学是师生基于关系价值和关系认知，整合反思与互动，在尊重差异的前提下合作创造知识和生活的话语实践。该实践旨在发展批判意识、自由思想、独立人格、关心伦理和民主的社区。”（张华，对话教学：涵义与价值，全球教育展望，2008（6）：7）

生和老师自己的思想逐渐受到关注，课堂上的探究氛围变浓厚了，师生之间、学生彼此间有了更多的合作与对话，……我国课堂正在发生“静悄悄的革命”。

但同时必须看到，伴随课程改革的推广、普及，无论理论还是实践，对话教学的技术主义倾向开始滋生，突出表现在课堂上的“虚假对话”、“空洞对话”与“僵化对话”，导致教学的低效化。我国教育中传统的保守力量又以此为借口反对对话教学乃至整个课程改革，原有的保守教学思潮和相应的独白教学实践在某些地区甚至变得比以前更为保守和牢固了。导致此现象的原因是把对话教学本身和对话教学的技术主义倾向混为一谈了。我们由此得出的更具普遍意义的启示是：任何课程与教学改革，倘不深谙其精神实质并创造相应的实施条件，不但会使改革的效果大打折扣，而且会刺激保守力量强力反弹。

其实，对话教学的技术化倾向不仅仅发生在我国。1968年，被誉为“20世纪下半叶世界上最重要的教育家”的巴西教育家保罗·弗莱雷（Paulo Freire）出版了可能是20世纪下半叶世界上最重要的教育学著作——《被压迫者的教育学》。^[1]本书中弗莱雷第一次明确提出并系统论证了“对话教学”（dialogical teaching）思想。在过去近40年间，随着该思想在全世界的影响日益扩大，对其误解也日益增多。晚年的弗莱雷及其在美国的主要合作者、美国马萨诸塞大学应用语言系现任系主任马西多（Donaldo Macedo）教授，在一些论著中深刻批判了将对话教学技术化的思想与实践，而这些批判本身构成弗莱雷对话教学思想的重要部分。

批判对话教学的技术主义倾向不仅有助于理解对话教学思想本身，更有助于完善我国方兴未艾的对话教学实践。

（一）虚假对话

所谓“虚假对话”，是指把“对话”视为向学生传授现成知识的手段，或对学生施加压迫的工具。在这里，对话徒有形式，其实质是“反对话”。

教学中的“虚假对话”主要表现在如下三个方面。首先，让对话服从于现成知识的传授。对话教学的核心是对知识本身进行对话，即通过对话对所学知识进行质疑、探究。倘仅把对话作为熟练现成知识的工具，必然导致虚假对话。此种“对话”在我国教学实践中大量存在。我国传统的“讲授教学论”所论及的“谈话法”亦属虚假对话范畴，因其把传授知识视为“教学的本质（职）”，^[2]教学论因而嬗变为“知识传授论”。美国批判教育学者阿罗诺维茨（Stanley Aronowitz）也曾指出，北美的“方法崇拜”心理把弗莱雷的教育哲学转化为向学生传递知识的一套方法。^[3]这表面上看是围绕知识进行“对话”，但学生缺乏对知识本身的探究和创造，实际上不过是向学生传递现成知识的另一种形式，不是真正的对话教学。

其次，强加对话或不加批判地接受对话方法，由此导致“方法论恐怖主义”。对话教学崇尚选择自由、且以批判意识为特点。倘若向教师或学生强加“对话”或者简单模仿、输入、输出某种对话方法，这里的“对话”就变成一种控制或压迫手段，必然导致虚假对话。我国教学实践因长期处于集权体制的控制之下，习惯于树立“典型”并对“典型”照抄照搬。倘

把某种对话教学方法变成划一的模式强行推广，无论所推广的方法本身有无价值，都极易走向对话教学的反面。晚年的弗莱雷曾多次明确反对方法论的“输入”和“输出”，因为在把一种方法如对话法应用于新的情境的时候，如果不进行重新创造和发明，很可能会变成一种控制和压迫。正如马西多所言：“对任何方法论轻易的、不加批判的接受，不管它是否作出进步性的承诺，都极易转化成僵化方法论，在我看来，这是一种方法论恐怖主义。”^[4]“方法论恐怖主义”是压迫意识的体现，本质上是“反对话”。

再次，违背学生的需求，导致学生“讲话中的失语”。我们在教学实践中常见的现象是，尽管学生们在滔滔不绝地轮番讲话，但他们讲的不是自己的心声和需求，也并未真正意识到自己的权力，由此导致马西多所批判的“讲话中的失语”（silencing while speaking）。^[5]有些虚伪的教育者在从事“对话教学”的时候，常常宣称：“我们需要对学生赋权”。然而这里的“需要”首先是“赋权者”自己的需要，而非学生的需要。“当他们宣称对学生赋权的时候，他们事实上是在强化自己的优势地位。”^[6]显然，这是导致学生“讲话中的失语”的重要原因。因此，每一个具有批判意识的教育者应当谨记：教学中压抑学生的需求和声音的“缄默文化”（culture of silence）不仅发生在学生的缄默之中，而且有可能发生在学生的“讲话”之中。当学生鹦鹉学舌般大声说着别人的观点、声音和需求，漠视、掩盖、扭曲自己的观点、声音和需求，就会发生“讲话中的失语”。这是一种更富欺骗性的、新的控制和压迫。

（二）空洞对话

所谓“空洞对话”，是指教学中的“对话”既缺乏明确的知识对象，又缺乏认知好奇心，沦为空泛的闲谈或局限于日常经验的会话。这种“对话”只有形式，没有内容，名实不符。

教学中的“空洞对话”主要表现在两个方面。首先，教学既缺乏持续而深刻的知识探究过程，又对学生的学习疏于指导，由此使对话肤浅空泛、放任自流。我国新课程实施以来的某些教学实践由于过度强调对话或“小组合作”的形式，对学习内容的内在吸引力及学生的内在参与性关注不够，由此导致教学的空洞和低效。这种教学所信奉的实际上是一种“放任主义教育学”（a laissez-faire pedagogy）。晚年的弗莱雷曾猛烈批判过这种教育学。针对某些以“教育的非指导性”为借口放弃对学生的指导责任的做法，弗莱雷明确指出：“我认为没有一种真正的教育是没有方向的。……教育实践的本性是指导性或方向性。”^[7]这个方向或目标就是培养具有批判意识和行动能力的公民。他认为“放任主义”和“权威主义”性质相同，都是为了满足教师或成人的需要，都是“家长式意识形态”（a paternalistic ideology）的体现，是教师对学生、成人对儿童施加压迫的两种极端形式。他认为借“对话教学”的名义所进行的内容空洞、乏味、令人厌倦的闲谈正是这种“放任主义教育学”的体现。为匡正此种倾向，他明确指出：真正的对话是一种认知和学习过程，它不仅有明确的知识对象，而且受认知好奇心所驱动。他反复说道：“对话的本性是一种学习和认知过程。”^[8]“我在一种严格的认识论的意义上谈论对话。”^[9]“我确信当我们谈论对话和教育的时候，首先是在谈论那些能使我们达至知识对象的实践。”^[10]为了使对话成为探究知识对象的过程，前提是

保持“认知好奇心”：“人本质上是一种有好奇心的存在。”^[11]“把对话理解为学习和认知过程，确立了一个先决条件：时刻保持对对话的基本构成要素的认知好奇心。”^[12]“作为一种学习与认知过程，对话以好奇心为前提。它包含了好奇心。”^[13]他进一步总结道：“真正具有对话性的教育者有一项至为繁重的任务，那就是他或她必须：1) 保持认知好奇心；2) 将认知好奇心融入自身实践，以促进其学习和认知过程。”^[14]这样看来，对话教学是一种高质量的知识探究过程，而非漫无目的的随意闲谈或情绪上的宣泄。

其次，把教学中的对话变成一种充满神秘色彩、不自然的“心理治疗”手段，由此导致教学目标的狭隘化，甚至根本背离教学的宗旨。马西多在多个场合批判了这种形式的“对话教学”。他指出，有些教育者把“对话法”变成了一种“团体心理治疗”(group therapy)，只关注个体的心理。这些教育者宣称是在创设一种“教育舒适空间”(a pedagogical comfort zone)，然而，“这只不过使被压迫者在沦为牺牲品的过程中感觉上舒适一些而已。”“经验的共享不应只在心理意义上被理解。它还始终需要政治和意识形态分析。”^[15]这种团体心理治疗式的“对话”因缺乏批判意识和政治行动而沦为一种“中产阶级的自恋”：一方面，让处于被压迫者地位的学生宣泄其不满情绪；与此同时，作为压迫者的教师也借此舒解其“阶级内疚感”(class guilt)。而压迫和被压迫的关系非但没有被动摇，反而会更加牢固地维持下去。^[16]

(三) 僵化对话

所谓“僵化对话”，是指让教学追求等级分明且缺乏批判意识的工具化的教育目标，或把某种或某些对话模式、方法、技术从对话由以产生的情境中剥离出来，使之普遍化、机械化、程式化、形式化，由此使对话教学陷入一种“刻板方法论”(a lock-step methodology)。这是对话教学的技术主义倾向的典型表现。

教学中的“僵化对话”主要表现在两个方面。首先，教育者心灵的科层化导致“对话法”的刻板化。在对话教学实践中，许多人满足于“让每一个人轮流讲话”这种形式，不顾讲话内容；有些人刻板地照抄某种对话方法，不顾对象、内容和情境；也有些人仅仅满足于“让人参与对话”的某种技术，如分组方法、用信息技术呈现、刻板的时间控制（如“每人发言不超过一分钟”）、调动情绪的方法、声音足够响亮、如此等等。这些现象和做法在我国当前的教学实践中较普遍地存在着，由此阻碍对话教学深入进行。晚年的弗莱雷针对教育中存在的“僵化对话”现象，曾一针见血地指出：这是“教育者陷入了心灵的科层化(the bureaucratization of the mind)，沦为纯方法主义者。”^[17]心灵科层化了的教育者会把任何一种模式、方法、技术变成机械的操作程序，让学生亦步亦趋地严格遵循。机械而僵化的对话与机械而僵化的心灵相互推助、恶性循环，使人的心灵日益物化、倍受控制和压迫，由此背离对话的实质。我们由此得出的结论是：机械而僵化的“对话法”并不比同样机械而僵化的“讲授法”更好些，二者的共同本质是心灵的科层化。

其次，让对话教学陷入“工具主义素养观”，摒弃了对话的批判、创造本性。“工具主

义素养观”(instrumentalist literacy)认为:人在本质上是社会的一件“工具”;既然是“工具”,那就要服从社会的需要,且受社会力量所支配;每一个人因地域、文化、家庭和个人发展状况的差异,必然被分配在社会的不同层次上,必然有“低级”和“高级”之别;社会因而可以根据人所处层次的功能需要而培养人的素养,素养也因而被划分为若干“工具主义层级”(instrumentalist hierarchy)。对广大穷人和“蓝领阶层”而言,他们只要获得满足基本生活需要的知识、技能、能力就够了,为了达到这个目的,教育最好采取“能力本位的、技能储存的方式”(a competency-based, skill-banking approach),这可通过“职业教育”的方式进行。对少数富人和“白领阶层”而言,他们需要获得“专门化”的教育,这可通过上大学,采用“职业专门化”(professional specialization)的形式。这两种素养是层级化的、工具主义的,前者“低级”,后者“高级”。显然,社会的等级化、“工具主义素养观”与教育的等级化有着内在联系:为了适应等级化社会的需要,人的素养被强行工具化与层级化;为了培养层级化的素养,就制造等级化的教育。于是,我们的教育被分成“普通教育”、“职业教育”;我们的学校被分成“重点高中”、“一般高中”、“四星级高中”、“三星级高中”、等等;我们的大学被分成“一本”、“二本”、“三本”、“三本”、“专科”、“985 大学”、“211 大学”、等等;我们的大学教授被分成“一级教授”、“二级教授”、“三级教授”、“四级教授”、等等;我们的学生来到学校后被分成“重点班”、“普通班”、等等;每一个班的学生又被分成“优等生”、“差生”、“三好学生”、等等;……凡此种种,都是基于线性思维让教育简单复制社会既有秩序的做法。等级化的社会和教育、“工具主义素养观”是招致教育者心灵的科层化的物质和观念基础。

教学中“僵化对话”的根本问题是漠视了人的批判性思维的发展。然而,“正是批判性思维使我们批判性地阅读世界并理解各类事实背后的理由与联系。”^[18]倘漠视人的批判性思维的发展,人就不能理解其置身其中的世界、就不会创造符合其意愿的生活,这样的人就不是人格健全的人,这样的教学就是反人性的教学。受“工具主义素养观”所支配的教学不仅仅忽视了广大穷人和“蓝领阶层”的批判性思维的发展,即使那些受过高等教育的少数富人、“白领阶层”和“专家”,他们也不过是“半文盲的专家”(semiliterate specialist)、“受过教育的无知者”(learned ignoramus),他们受的教育越多,对自己专业领域钻研得越深,对其他领域的知识就越无知,离现实世界就越远。因此,“工具主义素养观”及相应的教学,因缺乏批判意识和能力,会使原本脆弱的民主更加衰竭。

凡秉持技术主义者,无不宣称自己的主张和实践是“价值中立的”。正是“价值中立”的诉求为达到普遍有效、控制一切的目的扫清障碍,它也由此创造了最高“价值”——控制取向、普遍主义。当这种价值观主宰对话教学的时候,就会产生“虚假对话”、“空洞对话”与“僵化对话”,教学就在根本上背离了“对话精神”,沦为反历史、反情境、反差异、反个性、缺乏批判意识的“讲话中失语”的境地。“对话教学”因而变成一种新的控制、压迫教师和学生的形式。因此,惟有摒弃普遍主义和技术主义,才能恢复对话教学的本来面貌,让

教学建基于批判意识、完满人性、尊重个性差异、崇尚自由交往等“对话精神”之上。

为了彻底摆脱对话教学的技术主义倾向，马西多近来甚至提出了“反方法的教育学”(an antimethod pedagogy)这一理念，这与科学哲学家费耶阿本德为了让科学恢复生机而提出的“反对方法”，异曲同工。马西多写道：

为了摒弃僵化的模式和方法主义范式，我们要提出一种反方法的教育学。这种教育学迫使我们把对话视为一种社会反思性实践(a social praxis)，由此使经验的共享充满反思和政治行动。……反方法的教育学也把我们从不确定性(certainties)和专门性(specialties)的歧途上解放出来。它拒绝理智主义的机械化。总之，它呼唤弗莱雷的核心理念的彰显。这些理念将引导我们走向追寻真理的批判道路，走向对我们饱受创伤的尊严的重新获取，走向对我们人性的重新恢复。^[19]

这种“反方法的教育学”为我们重建对话教学的方法论开辟了新方向。

二、重建对话教学的方法论

对话教学把教学方法理解为智慧或问题解决、社会互动与合作、个人风格与个性独特性三者的“合金”。这既体现了对话教学对“关系价值”的追求，又呼应了对话教学的知识基础——尊重知识的探究性、社会性和个人性。^[20]

对话教学把教学方法视为一个开放并动态生成的整体(有机体)。永远不存在惟一正确、合理或占主导地位的教学方法。惟有把教学方法作为问题去探究和理解，分析其构成要素，根据不同教学情境的特殊需要对已有的方法进行再发明或创造全新的方法，我们才可能把握教学方法的真谛。

对话教学之“对话”不是哪一种具体的“对话行为”，而是泛指一切具有对话性、追寻关系价值的话语实践。因而，“对话是多元的，不是独一无二的”。^[21]对话教学的方法论要素可大致概括为：主题探究、问答、会话、讨论与辩论、对话性讲授、交往性沉默、个人方法。根据特殊情境、对象和内容的需求，将这些要素创造性生成一个有机整体，化为以智慧和民主为核心的教学行动，是重建对话教学方法论的根本目的。

(一) 主题探究

“主题探究”(thematic investigations)是对话教学的基本方法论。倘把“实在”(the reality)视为纯客观的、固定的、静止的，那就必然导致“储蓄教育观”(banking concept of education)或“传递教育观”。倘把“实在”视为主客观融合的、动态的、处于过程之中的，那就会形成“提出问题的教育观”(problem-posing concept of education)或“创造教育观”。弗莱雷的名言“历史是可能性而非决定论”，所体现的正是主体参与的、动态的“过程实在观”。对话

教学所体现的正是“提出问题的教育观”或“创造教育观”。这意味着教学要把提出问题、生成有意义的主题、对主题进行探究置于核心。主题探究与教育、教学融为一体。“在提出问题的教育观看来，教育和主题探究只是同一个过程的不同时刻。”^[22]

教学中从事主题探究首先要回到教师和学生的生活情境。人具有情境性(situationality)。“人存在因其存在于情境中。”^[23]人总是存在于特定历史、地域、文化、人际交往等时空条件之中。人在打上情境的烙印、为情境所影响的同时也改变和创造着情境。情境限制着人的行动，但这种“限制”也为人改变情境和促进自身发展而提供条件。弗莱雷又把人的情境称为“限制情境”(limit-situations)，人改变情境的行为称为“限制行为”(limit-acts)。^[24]倘人沉浸于情境中、被动适应情境，必被情境所役用和压制。倘人批判性反思并据此积极行动于情境，则会从情境中“脱颖而出”(emerge)、获得解放。正是情境性赋予教育意义性(meaningfulness)。

通过对情境的描述、批判性分析与反思而提出问题、生成探究主题。“对主题探究方法论和提出问题的教育同样恰当的是，努力提供构成个体的情境实在(contextual reality)的重要维度，通过分析，让个体有可能意识到这些不同构成要素间的相互作用。”^[25]任何学科知识，只有被转化为学习者的“情境实在”(生活情境)，它对学习者才是有意义的，才有可能被学习者提出问题、生成探究主题。否则，学科知识就可能沦为抽象的、“封闭性实在”(enveloping reality)，学习者只能储存而不能探究。探究主题具有生成性：主题本身由生活情境所生成；不同主题间又相互生成。因此，探究主题是“生成性主题”(generative themes)。发现、生成主题的过程本身即是创造过程。如弗莱雷所言，“对人类而言，发现即创造(to discover is to create)。”^[26]由不同“生成性主题”所构成的有着内在联系的“主题网”，就是“对话性课程”。

对所确定的主题进行探究的过程即是对不同的观点进行批判性分析、检验，在对话中解决观点间的冲突的过程。这里的“冲突”既可能存在于不同个体之间、不同群体之间、个体与群体之间，又可能存在于不同文化之间、不同学科之间。“冲突”的实质是利益和权力分配间的失衡。在探究过程中，探究者需要积极投入、真诚表达自己的观点和愿望。“人们对其主题的探究所采取的态度越积极，就越加深对实在的批判性理解，且在理解这些主题的过程中，占有实在。”^[27]那种认为掺杂了人的主观愿望和观点的探究会牺牲探究结果的“客观性”的说法，是错误的。因为，“这种观点错误地假设，主题存在于人们之外，具有原始的纯粹的客观性——好像主题是物。”“实际上，主题存在于人们与其世界的关系之中，且与具体事实相关联。”^[28]这就是说，以事实为依据的人们的愿望、需求、意义和思想，构成了探究主题。

无论是探究者及其探究过程，还是探究主题本身，均发生于“人类世界的关系”之中。因此，主题探究本质上是“合作探究者”(co-investigators)所进行的“合作性探究”。在这里，探究者之间是一种对话性关系。弗莱雷这样说道：“我重复申明：主题探究包含对人们

思维的探究——该思维只能发生于人们之间、且在人们共同探询实在的过程之中。我不能想象这种探询是为了他人或没有他人，也不能想象是他人为了我。……产生他们自己的思想并据此行动——而不是消费他人的思想——必然构成探究过程。”^[29] 由此观之，探究本质上是人们产生自己的思想并据此行动的过程；任何探究本质上都是“合作性探究”，即植根于社会关系之中、经由人的互动与合作而进行。从杜威到弗莱雷，他们正是在“合作性探究”这一点上看到了教育与民主的内在联系，最终实现“合作性探究”、教育与民主的三位一体。

（二）问答

“问答”（questions and answers）是课堂教学中常见的对话形式。然而，这个问题却不像看起来的那样简单。它有着悠久的历史传统，比如，孔子和苏格拉底的对话教学显然采用了“问答”形式，而他们各自开创的“问答”传统构成我们今日思考对话教学的重要思想渊源；它存在深厚的哲学基础，比如，当今的哲学解释学对“问答”做出了富有开创性的研究，由此构成对话教学的重要理论基础；它还有着复杂的现实表现，比如，在我国当前的教学实践中，尽管不乏真正的“问答”，但“虚假问答”却更为普遍。当教学中的“问答”仅仅是传递和储存学科知识的一种形式、仅仅是一种“教学操练”的时候，这种“问答”即为“虚假问答”。

“问答”的本质，在于“问题”与经验、知识、课程、教学的“五位一体”。杰出哲学家加达默尔指出：“问题的本质包含：问题具有某种意义。”^[30] 而问题的意义则表现在“问题使被问的东西转入某种特定的背景中。问题的出现好像开启了被问的东西的存在。”^[31] 由此看来，正是通过问题，“被问的东西”得以彰显、在场。任何事物、现象、经验或知识，如果没有被提问，其本身的存在就被遮蔽着，它也无法产生意义。因此，“问题性”是经验、知识和世界的根本特性。问题对经验和知识具有优先性。加达默尔说：“如果没有问题被提出，我们是不能有经验的。”^[32] “问题的决定是通向知识之路。”^[33] 即是说，经验和知识的本质是问题。只有当问题被提出，才可能有持续的探究过程，也才可能形成经验、积累知识。

问题的“意义性”和“揭示性”决定了提出问题比回答问题还要重要。无论“问题”，还是“回答”，其本质特性是开放性、不确定性（“悬而未决状态”）。否则，就是“虚假问答”。加达默尔甚至专门批判了教育中的“虚假问答”：“每一个问题必须途经这种使它成为开放的问题的悬而未决通道才完成其意义。每一个真正的问题都要求这种开放性。如果问题缺乏这种开放性，那么问题在根本上说就是没有真实问题意义的虚假问题（Scheinfrage）。我们在教育问题里看到了这类虚假问题，这里问题的困难和荒谬在于它们是没有真正提问者的问题。”^[34] 教育、教学中的问题为什么大多是“虚假问题”？它们为什么“没有真正提问者”？究其原因，在于我们把教育、教学中的“问答”仅仅当成传递确定知识的手段。当知识被当成“确定无疑”的东西的时候，教师和学生是不可能有自己的问题的，也不可能成为“真正提问者”，这样的“问题”自然是“虚假问题”。因此，一个问题的提出，就是一个对被提问之物的探究邀请。在这里，没有人掌握真理或“确定答案”，只有对事物的多元理解以及互

动中的共识的达成。问题对提问者和被提问者必须同样真实，而非提问者知道了“确定的答案”，等待被提问者去猜测。问题的开放性在于答案的不确定性，由此开启了被提问之物的新的可能性。

既然经验和知识的本质是问题，那么学科的本质也是问题。学科不是由一套固定的答案和结论所构成，而是由不断生成的问题所构成。加达默尔说：“我们实际上只有在已经理解了文本是对其回答的问题之后，才能理解文本。”^[35]这意味着，对任何学科知识，如果不回到该知识试图回答的问题，我们不可能真正理解它。课程开发不仅仅是选择、组织、评价对学生有意义的知识的过程，还是回归并创设问题情境的过程。只有把知识和问题情境融为一体，这样的知识才可能被学习者所理解，也才可能产生意义。

教师在教学过程中要做一个真正的“对话人”，必须勇于承认自己的无知。因为“一切提问和求知欲望都是以无知的知识为前提——这也就是说，正是某种确切的无知才导致某种确切的问题。”^[36]所谓“无知的知识”，是指一个人明确意识到并坦诚承认自己对任何事物、现象和知识都有不知道的方面。正是“不知道”引领人不断走进、持续探究所认知的对象。教师承认自己的“无知”、具备了“无知的知识”，那么，课堂上就充满了对教师而言同样真实的问题，教学对教师而言就是真实的探究，学生就不再是被教师“教”的对象，而是教师真实的“合作探究者”。在课堂上持续进行的真实的“问答”中，教师的专业成长和学生的个性发展化为一体。

（三）会话

“会话”或“谈话”（conversation），是一种更为开放和自由的对话形式。美国学者伯布勒斯（Nicholas C. Burbules）等人曾这样界定：“会话包含更加开放的讨论。其首要目的在于达成交互主体性的理解，而非回答或解决任何具体问题（question）或困难（problem）。”^[37]会话有两个典型特征：一是合作与容忍的精神；二是指向于相互理解。^[38]这意味着不同会话者之间既尊重差异，又合作与共享。由于会话的根本目的是达成相互理解，因此倡导会话的教学就是追求相互理解的教学——为理解而教。

由于哲学解释学是以理解为本目的的哲学，因此该哲学建构了系统的会话理论，并把会话作为对话的同义语来看待。加达默尔认为，在会话过程中，不同会话者之间会达到“视域融合”（fusion of horizons），由此为达成“交互主体性理解”奠定基础。理解在本质上就是“视域融合”。加达默尔说：“理解其实总是这样一些被误认为是独自存在的视域的融合过程。”^[39]会话所追求的结果自然是“视域融合”。

什么是“视域融合”？加达默尔强调了两点：首先，“融合”不是把自己的观点强加于别人、或用一种观点主导别的观点，而是不同观点之间的相互检验、探讨和理解。“理解并不建立在一个人‘侵入’另一个人，也不建立在一个人立刻融合另一个人。”^[40]其次，“视域融合”不是发现的，而是创造的：它是在会话过程中不同观点之间持续交流而建构的结果。因此，“视域融合”就是历史和现实中的各种视域、观点之间的会话和交融。任何一种视域、

观点，无论多么独特、无论其提出者多么认为它是“独创的”，本质上都是一种“视域融合”——它必然置身于传统、融合了历史和现实中别的视域、观点。

对话教学所追求的正是教师和学生之间、教师彼此间、学生彼此间、学校和社会之间的“视域融合”。唯有如此，教学才能达成相互理解。教学如何进行会话或谈话？让各种视域、观点，特别是每一个教师和每一个学生的视域、观点，充分呈现自身，并展开深入交流、互动和相互检验，以达成丰富的“视域融合”，这样的教学就是好的教学、有效的教学。对话教学因而倡导会话或谈话艺术。而会话或谈话艺术的关键是每一个会话者平等的发言权和参与权。诚如加达默尔所言：“谈话艺术的第一个条件是确保谈话伙伴与谈话人有同样的发言权（Mitgehen）。”^[41]

会话因其追求宽容、合作精神和相互理解而让教学充满自由的人际交往和浓郁的生活气息。这对救治高度制度化和抽象化的课堂教学所带来的教师和学生人格的扭曲和人际关系的冷漠，具有举足轻重的意义。当课程与教学缺乏会话精神和实践的时候，它必然充斥着对人、对物的冷漠。正是为了改变日益现代化、制度化和科层化的课程教学及其招致的教师和学生人格发展的悲剧，美国著名课程理论家威廉·派纳（William F. Pinar）自 20 世纪 90 年代开始系统探讨并最终确立起“会话课程观”，他也因而成为世界课程与教学研究领域“会话理论”的主要发起者和倡导者。派纳的核心思想可一言概之：“课程即复杂的会话”（curriculum as complicated conversation）。派纳认为，一旦我们让课程从极度工具化的境地中摆脱出来，即从服务于他人的制度的、经济的、政治的目的中解救出来，一旦把课程“夺了回来”、让其回归自身的内在价值，课程就会变成“一种极其复杂的会话。”这样，“课程不再是一个事物，也不仅是一个过程。它成为一个动词，一种行动，一种社会实践，一种私人的意义，一种公共的希望。课程不只是我们劳作的场所，也是我们劳作的成果，在转变我们的同时也转变自身。”^[42]当课程变成了会话，课程的宗旨或目的就为了理解：“理解学科知识之间的关系，理解社会状态，理解自我形成（self-formation）的过程，理解我们置身其中的、其他人经历过的、有朝一日我们的子孙后代也将会置身其中的历史时期的性质。”^[43]当课程转向了理解，千千万万的教室里就开始充满“理智的探究、惊奇和敬畏”，而不是充斥对教科书作者的“鹦鹉学舌”。^[44]在此背景下，教师的角色也将发生变化，他们不再是既有知识的传播者、意识形态的代言人、经济机器的“零部件”，而是真正的公共知识分子。“公立学校的教师重新占有被取缔了的公共领域，他们不再是知识的‘消费者’，而是复杂会话的积极参与者。他们将在他们自己的教室里自行引领这种会话。”^[45]

由此观之，教学中的会话绝非简单的日常闲谈或聊天，而是自由、开放、充满生活情趣、以理解为目的的交往形式和创造过程。对教师和学生而言，“会话”既尊重其私人领域，又占有公共领域；既立足自身的生活世界，又探究理智世界；一间间教室因而变成处于私人领域与公共领域之间、生活世界与理智世界之间的“第三空间”。在这个“第三空间”里，学生在教师指导下，通过“复杂会话”，表达自己的“声音”、产生自己的思想、创造自己的

生活。

（四）辩论

“辩论”（debate）也是一种常见的对话教学形式。它同样有着悠久的历史传统和复杂的现实表现。从历史上看，无论是中国先秦名家、墨家，还是西方古希腊时期的修辞学家，都曾采用过辩论这种教学方法。如古希腊的伊索克拉底（Isocrates）就曾教导他的学生们“在公开辩论中，直面你对手的攻击和狡诈，针对特定事件，选择恰如其分的观点和演讲风格，最终击败对手。”^[46]在教学现实中，尽管辩论法常被采用，但并非任何时候都具有积极意义。恰恰相反，由于对“辩论”内涵的误解或漠视了它在教育情境中应用的特殊性，常常使辩论走向了“反教育”的境地。

辩论这种对话形式“所包含的交流，更多是通过支持和反对其他立场这种竞争性的参与，而检验某个或某些立场，很少为了达成协议或发现共同答案。它可能甚至包含对所讨论的术语本身进行质疑这样的过程。它的目的在于，通过这种对话性参与，每一个观点能够被澄清和强化。”^[47]这样看来，辩论更多是一种“竞争性”的对话，其中充满了逻辑的力量、观点的交锋、甚至利益的冲突。其显著特点是立场鲜明的质疑性、批判性和怀疑精神。

无论多么崇尚批判和怀疑精神，辩论要想产生教育意义和教学价值，就必须始终植根于“对话性关系”（the dialogical relation），即崇尚关系价值和关系认知，始终坚持平等、合作、民主、尊重的精神和真诚、“对事不对人”的态度。辩论的目的是为了生成新信息、提出更好的论点论据、使正在讨论的观点进一步澄清。^[48]因此，具有教育意义和教学价值的辩论必然具有道德性。倘仅仅为了“赢”对方或使对方“难堪”，采用诸如“十面埋伏”、“迷魂阵”、“诡辩术”、人身攻击、操纵辩论等等手段，如社会上某些“辩论赛”所做的那样，则不仅背离教育的方向，而且会瓦解辩论所应有的“对话精神”本身。

（五）对话性讲授

对话教学反对“讲授法主导论”，但却不反对“讲授法”本身。恰恰相反，对话教学把“讲授法”视为重要方法论要素。对话教学的本质是追求关系价值、对学生的关心和满足学生的需求。因此，对话教学决不局限于某种具体的话语形式，而关注是否体现了“对话性”、关系价值。正如澳大利亚学者迈特卡夫（Andrew Metcalfe）和吉姆（Ann Game）所言：“当学生呼唤教师进行更正式的信息讲授的时候，该讲授（presentation）本身就是展开对话的时刻。”^[49]在“对话教学论”看来，“讲授法”与“对话法”不仅是互动的，而且是融合的。概言之，对话教学倡导“对话性讲授”。

“对话性讲授”的基本内涵可概括如下：

首先，讲授即倾听。教师的任何讲授都是建立在“自我对话”、对自己的倾听的基础上的。教师的备课过程某种意义上就是自我对话过程。这样看来，倾听发生在讲授之前，讲授的本质是倾听。伟大哲学家海德格尔在《通向语言的途中》这篇演讲中深刻指出：“我们一直以为讲是借助说话器官将思想形诸声音。但同时，讲还是听。我们已经习惯于把讲和听对

立起来：一个人讲，另一个人听。但听并不仅仅伴随和缠绕发生在交谈中的这种讲。讲和听的同时性实有深意存焉。讲本身就是听。讲是对我们所讲的语言的听。因此，这个听不是和讲同时，而是在我们讲话之前。”^[50] 海德格尔在这里阐明了现象学的智慧：不仅仅是人在说话，而且语言在借助人而“说出”自己——“语言在讲话”；倘人听不见语言在讲话，人就不可能进行真正意义的讲话——仅仅发出声音而已；人在讲话的同时必然在倾听所讲的内容（聋子听不到自己的物理声音，但却在用“心”来倾听），而且在讲话之前，先行听到了讲话内容，听相对于讲具有优先性。

其次，教师的讲授建立在对学生的倾听与理解之上。倘剥离了对学生的倾听和理解，教师的任何讲授对学生而言最好的情况是噪音，更常见的情况是引起学生的厌烦、抵制，导致对学生心灵的压迫和扭曲。

再次，教师的讲授旨在邀请对话。教师讲授的任何内容，不是让学生记住的东西，而是邀请学生对话和质疑的内容。教师所激起的学生的的问题、质疑、联想越多，教师的讲授就越成功。讲授不仅激发对话，还依赖于对话，通过对话质量而衡量其价值。

（六）交往性沉默

对话教学反对“缄默文化”，但却不反对“沉默”本身。“缄默文化”所体现的是一种“压迫文化”或“主导文化”（culture of domination）：人在长期的受压迫或被主导的境况中泯灭了批判意识、丧失了对话能力、任自身陷入非人性化的境地。^[51] “在沉默中灭亡”与“在沉默中爆发”是“缄默文化”两种典型表现。超越了此种“缄默文化”的对话教学不仅把沉默视为一种对话形式，而且将之视为教学的一种本质要求。一句话，对话教学崇尚“交往性沉默”。

在一次访谈中，法国著名哲学家福柯生动描述了他的一次“沉默”经历：

我深深地记得制片人丹尼尔·施密特造访我时的情景。我们才聊了几分钟，就不知怎地突然发现彼此间没有什么可说的了。接下来我们从下午三点钟一直呆到午夜。我们喝酒，猛烈地抽烟，还吃了丰盛的晚餐。在整整十个小时中，我们说的话一共不超过二十分钟。从那时起，我们之间开始了漫长的友谊。这是我第一次在沉默中同别人发生友情。^[52]

这里所描述的正是“交往性沉默”。福柯认为“沉默是体验同他人的关系的特定手段”，他因而说：“我以为这种沉默的态度真是值得发扬光大。我提倡把沉默发展为一种文化特质。”^[53]

在对话教学中，“交往性沉默”的内涵可概括如下：

首先，在教学中，对“不可说的东西”我们只能沉默，沉默因而体现了教学的存在属性。无论学科知识，还是日常生活世界，总有些方面是不能用结构来框束和表达的，这些方面可概括为“弱结构”和“无结构”领域。对这些领域，沉默是最好的言说。在这里，沉默

决非无话可说，而是丰富的言说。正如海德格尔所深刻指出的：“真正的沉默只能存在于真实的话语中。为了能沉默，此在必须有东西可说，也就是说，此在必须具有它本身的真正而丰富的展开状态可供使用。”^[54] 大音希声。倘教学臻入最高境界——美的境界，沉默就是可供选择的表达方式。此外，教学中有些关系价值如关爱、专注、宽容、倾听、等待、友情等等，有时需要通过沉默来体现和表达。

其次，个人知识具有“默会维度”，因此教学中的对话必然具有“沉默性”。波兰尼(Michael Polanyi)最富盛名的宣言是“我们知道的比说出的多”。^[55] 在教学中，我们既要善于等待，以让学生尽可能多地说出“他们知道的”；也要时刻保持倾听与理解，使教学富有解释智慧，以帮助学生说出他们想说而未说出的东西；还要意识到，有些东西说出来可能被摧毁了，甚至殃及持有它的人，这时，就需要让它保持在沉默中，如一些不能说的个人的秘密。

再次，以教育智慧为核心的对话教学需要机智地选择沉默方式。在教学过程中，有时沉默也能说话——此时无声胜有声。教育智慧不仅体现于语言的使用中，也体现于沉默中，更体现于把语言与沉默行云流水般默契、融合。诚加拿大现象学家范梅南(Max van Manen)所言：“在良好的谈话中，沉默与说话同样重要。机智知道沉默的力量，也知道何时保持沉默。”^[56] 当学生陷入深刻的思考过程并努力寻找词汇表达自己思想的时候；当学生需要自己意识到自己行为的问题的时候；当学生需要自己做决定的时候；当学生小组就某一问题、某一观点展开深刻的讨论的时候；……诸如此类的场合，教师就需要运用一种“等待性沉默”。

“这种沉默不仅仅是以语言的空缺为特征。相反，它是一种耐心的等待——就在那儿，同时维持着一种期望的、开放的和信任的气氛。”^[57] “它给孩子们回到自我，留下了空间。”^[58] 当学生产生了自己的观点需要表达的时候（哪怕这种观点是错误的）；当学生情感上受到挫折、人际交往中遇到困难的时候；当学生学习与生活中有了意外惊喜的时候；当学生需要和人分享其个人的秘密的时候；……诸如此类的场合，教师就需要运用一种“倾听性沉默”。这是对儿童的思想、情感、需求的全身心的关注与理解。“对话是一种倾听能力，它使教师知道任何年龄阶段的学生们的需求。”^[59]

花如解语还多事，石不能言最可人。放翁好句描绘了“交往性沉默”的魅力。课堂亦然。

（七）个人方法

当人使用教学方法从事教学的时候，人本身是教学方法的一部分。无论一个人多么试图客观中立、忠实无误地执行某种教学方法，他自身的个性因素对教学方法的影响、所发挥的教学方法的作用，都是不可避免的。在教学过程中，教师和学生的知识、经验、思想、情感、态度等体现其个性独特性的方面，以及这些方面在特殊教学情境中的表现，均具有教学方法的性质与功能，是谓“个人方法”。

在对话教学中，前述“主题探究”、“问答”、“会话”、“辩论”、“对话性讲授”、“交往性沉默”等均属“一般方法”的范畴。而对话中教师的个人风格、学生的个性特点以及二者

在具体教学情境中的表现，属“个人方法”的范畴。在任何对话教学中，一般方法与个人方法均融为一体。而将这种“融为一体”臻入自觉的、理想的状态，则需正确理解二者的关系。

教学过程中一般方法与个人方法存在内在联系。首先，一般方法是对历史和现实中的众多个人方法的归纳、总结与提炼，而且它也等待着转化为个人方法、并通过个人方法而起作用。离开个人方法，一般方法就成为无源之水、无本之木，只是僵死、抽象的教条，不会对教学过程产生积极作用。一切僵化、机械的教学的共同特征是忽视了个人方法的价值，迷信某种“科学的”、“普遍有效的”一般的方法，或把依赖于特殊情境的个人方法误认为可以普遍推广的一般方法。一般方法是个人为了应付特殊的情境、达到自己的目的而自由使用的力量、等待验证的假设和需要转化的资源。杜威深刻指出：“无论什么事，一个人必须自己作出反应。别人在类似的事例中所采用的标准化的或一般的方法特别是已经成为专家的那些人所用的方法，这些方法的提出有价值还是有害，要看它们使人作出个人的反应时是更加明智，还是诱使他不使用他自己的判断。”^[60]教学中悲剧的诞生，并非因为缺乏“普遍有效的”方法，而是因为教师和学生拒绝使用自己的判断、放弃采用明智的个人行动并勇于承担相应的责任。

其次，个人方法以一般方法为基础、并接受一般方法的指导。教学中的一般方法是“一套长期积累起来的、相当稳定的取得成果的方法，这套方法为过去的经验和理智的分析所认可。”^[61]当教师面对复杂的教学情境的时候，其一般方法的知识越丰富、越灵活，他作出个人判断的根据就越充分、行动的选择就越明智。倘脱离了一般方法的指导，个人方法就因缺乏理智资源的支撑而日渐孤立、苍白和萎缩。杜威曾这样写道：“一个革新家，他取得一个不朽的成就，他的作品并非转瞬即逝轰动一时的偶然事件，他采取许多经典的方法，比他自己和他的批评家看来还要多，他把这些经典的方法作新的用途，从而改造了这些方法。”^[62]从孔子、苏格拉底到保罗·弗莱雷，所积累起来的丰富的对话教学方法传统，是每一个教师作出自己的教学创造的宝贵资源。

对话教学为教师与学生个人方法的运用提供了广阔舞台。一个眼神、一声叹息、一个手势、机智的幽默、会心的微笑、轻声交谈、激烈辩论等等充满人格力量和人际交留意蕴的行为，开始具有深刻的教学内涵。教师和学生个性独特性、差异性、丰富性及彼此间的互动和社会交往，在持续获得发展的同时也创造出新的教学境界——对话教学。教学由此打破自拉莫斯、夸美纽斯以来流行的普遍主义方法论的枷锁，恢复它应有的魅力——人格魅力。

参考文献

[1] Paulo Freire . Pedagogy of the Oppressed [M]. New York: Seabury, 1986

[2]王策三.“新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学[J].课程·教材·教法, 2008 (7): 9

- [3] S.Aronowitz. Paulo Freire' s Radical Democratic Humanism. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.) . Paulo Freire: A Critical Encounter[C]. London: Routledge. 1993: 8
- [4][5][7][8][9][10][11][12][13][14][16][17] [26]Paulo Freire& D.Macedo . A Dialogue: Culture, Language, and Race [J]. Harvard Educational Review. 1995, 65 (3): 378-389
- [6][15][18]D. Macedo & Ana Maria Araujo Freire. (Mis) Understanding Paulo Freire. In Richardson, V. (Ed.) . Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition) [C]. Washington, DC: American Educational Research Association. 2001: 108-109
- [19] Paulo Freire& D.Macedo. Literacy: Reading the Word and the World. South Hadley[M]. MA: Begin and Garvey, 1987
- [20]张华.对话教学: 涵义与价值[J].全球教育展望, 2008 (6); 张华.试论对话教学的知识基础[J].全球教育展望, 2009 (3)
- [21][37][47]N. C.Burbules & B. C. Bruce. Theory and Research on Teaching as Dialogue. In Richardson, V. (Ed.) . Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition) [C]. Washington, DC: American Educational Research Association. 2001: 1114.
- [22][23][24][25][27][28][29][51] Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed [M]. New York: The Continuum International Publishing Group Inc., 1993: 99-109
- [30][31][32][33][34][36]汉斯-格奥尔格·加达默尔著.洪汉鼎译.真理与方法[M].上海译文出版社, 1999: 465-470
- [35][39][41]汉斯-格奥尔格·加达默尔著, 洪汉鼎译.真理与方法[M].上海译文出版社, 1999: 476, 393, 471
- [38][48]N. C. Burbules. Dialogue in Teaching: Theory and Practice[M].New York and London: Teachers College Press, 1993: 112, 119-120
- [40] H-G.Gadamer. Truth and Method. New York: Crossroad, p.345. In N. C.Burbules. Dialogue in Teaching: Theory and Practice[C]. New York and London: Teachers College Press, 1993: 113
- [42] W.F.Pinar, W.M.Reynolds, P.Slattry & P. M.Taubman. Understanding Curriculum[M]. New York: Peter Lang, 1995: 848.
- [43][44] W.Pinar. What is Curriculum Theory? [M].New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004: 187, 186
- [45] W. F.Pinar. The Synoptic Text Today and Other Essays: Curriculum Development after the Reconceptualization[M]. New York: Peter Lang, 2006: x
- [46] R. S.Johnson. Isocrates's methods of teaching.In N. C.Burbules. Dialogue in Teaching: Theory and Practice. New York and London: Teachers College Press, 1993: 119.
- [49] A.Metcalf& A. Game. Significance and Dialogue in Learning and Teaching [M].

- Educational Theory, 2008, 58 (3): 352
- [50][德]海德格尔著.郇元宝译.张汝伦校.人,诗意地安居[M].广西师范大学出版社,2002: 57;
另参阅孙周兴选编.海德格尔选集(下)[M].生活·读书·新知,上海三联书店,1996: 1134
- [52][53][法]福柯著.严锋译.权力的眼睛——福柯访谈录[M].上海人民出版社,1997: 1-2
- [54][德]海德格尔著.陈嘉映、王庆节译.熊伟校.存在与时间[M].生活·读书·新知三联书店,1999: 192
- [55][英]迈克尔·波兰尼著.彭锋等译.社会、经济和哲学——波兰尼文选[M].商务印书馆,2006: 8
- [56][57][58]Van Manen. The Tact of Teaching [M]. The State University of New York Press. 1991: 177.
- [59][60][61][62] [美]约翰·杜威著.王承绪译.民主主义与教育[M].人民教育出版社, 2001: 186-188

The Methodology of Dialogical Teaching

Zhang Hua

Abstract: Although dialogical teaching is the basic orientation of teaching reform, it does not necessarily bring about the spiritual freedom of teachers and students and democratic teaching. If dialogical teaching is forced to go into technicism, it will inescapably give rise to “false dialogue”, “hollow dialogue”, and “rigid dialogue”. For teachers and students, this alienated “dialogical teaching” is nothing but another kind of oppression and control. In order to reconstruct the methodology of dialogical teaching, we should surmount technicism, let teaching be based on critical consciousness and social praxis, integrate “thematic investigation”, “questions and answers”, “conversations”, “debate”, “dialogical lecturing”, “communicative silence”, and “individual methods” into a unity, and make teaching methods as teaching actions based on wisdom and democracy.

Key words: dialogical teaching, teaching methods, technicism, thematic investigation; dialogical lecturing; communicative silence

作者简介: 张华: 杭州师范大学教育研究院院长、教授、博士生导师, 国际课程研究促进会主席(上海 200062)

本论文为 2012 年南京师范大学道德教育研究所“生活德育”高层论坛参会论文