

教师到底应该因何施教*

——基于技术现象学视角的分析

谭维智

[摘要] 教师做出的施教选择本质上是在多种限制性条件下做出的有限选择,教师的个人性介入是教学过程中不可或缺的、最重要的组成部分。教师施教过程中所应用的一切教学技术和知识,本质上都是对身体的应用。教师施教的过程总体上是一种身体的呈现过程,教师通过内居于技术而实现与教学技术的融合。教师对教学技术的辅助意识,意味着实现了身体与技术的高度融合,已经把技术纳入自己的身体之中。知识和技术的具身性赋予了教师身教理论上的合法地位。以身施教所指向的是学生的以身学习,学生的学习也要通过身体来进行。正是通过运用局部视觉的身体定位,学习者才能够从施教者身上观察、看到、学习到客观性知识。

[关键词] 教师;施教;身体;技术现象学

[作者简介] 谭维智,山东师范大学教育学院教授、博士 (济南 250014)

教师的施教,既涉及施教的对象,也涉及施教的方法、手段、技术、技巧,如因材施教、因学施教、因需施教、因地施教、因时施教等主要关涉施教的对象,强调因应对象的质地、需求、教育目的的变化而选择不同的施教方式。这种教师施教的研究主要是基于对受教者的观照,更多考虑的是“材”、“学”、“地”、“时”等的需要,而较少考虑施教者本身,较少考虑施教的可能性、选择的可能性以及施教者最终能教什么等问题。这种研究视角下的教师被看作处于某个特定位置以完成该位置预设功能的人,是类型化的、无个性的、忠实知识传递者、中介者,更像一个万能的神。这在某种程度上预设了把任何一位教师放在这个位置上他们都一定会采取相同

的施教行动。我们不得不说,教师并非这样忠实的中介者,教师在教学过程中并非“毫无改动地对意义和力量进行转运,限定它的输入就足以确定其输出”^[1]。在实际施教过程中,教师更像拉图尔所说的转义者,“转义者会改变、转译、扭曲和修改它们本应表达的意义或元素。即使一次陈词滥调的对话也有可能成为一条极其复杂的转义者链条,因为对话中的激情、意见和态度会使情况在每一个拐点上发生改变”^[2]。转义者的角色意味着教师不是万能的,也不是忠实知识传递者;教师更像一个黑箱子,当知识经过他身体演绎的时候,他会知识进行改变、转译甚至修改和扭曲,会有不确定的输出,这意味着不同的教师在相同的位置上会采取完全不同的施

* 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“不教的教育学研究”(课题批准号:BAA120012)的研究成果。

教行动。

当我们说因材施教的时候,教师做出的施教选择本质上是在多种限制性条件下做出的有限选择,除了要考虑教育对象、教学内容等的需要之外,教师在做选择的时候更多地要受到自身因素的限制,只能根据自身的个体差异,根据自己的教育哲学、教育理念、教育技能,去研究学生、研究教材、选择教法,只能根据自身的学识、技术水平有选择地应对学生和教材的需要。通常,教师只会选择那些他们自身认同的、能够熟练运用的教学技术、技巧,而不是其他,而且往往是不假思索地做出选择;即便面对相同的学生与教材,也选择了相同的教学方法,不同的教师最终展示出来的施教方式、施教行为也不尽相同。归根结底,教学模式、教学方法、教学风格的形成、发展、定型,无不受到教师自身因素的局限,无不是教师的个性、风格、兴趣、能力的综合反映,无不是教师根据自己的所知、所是而做出的个性化选择。由此,我们对教师施教的研究,除了考虑学生和教材的需要以外,还必须考虑教师自身的条件,必须考虑教师的所知、所是,这是一种比仅仅考虑受教者一方更切合施教有效性、可能性的考量。

一、教师教学技术^①的身体呈现

英国学者弗兰克·富里迪曾在一本书中专门探讨知识分子迷失的问题,他注意到,在当代人的头脑中,知识常常被定义为易消化的现成品,能够被“传递”、“分发”、“出售”和“消费”。知识越来越被视为技术性操作的产物,而不是人类智慧的成果。正是由于这个原因,后现代主义者让-弗朗索瓦·利奥塔才能宣布“教授死亡”。利奥塔注意到,教授“在

传播既有知识方面并不比数据库网络更胜任”^[3]。自利奥塔做出这样的论断之后,几十年过去了,教授并没有死亡,教师这个职业也没有消亡,教师在教育中的作用反而变得越来越不可替代。利奥塔和富里迪错误地将一般性的知识和教师在教学过程中传授的知识混淆,在教学过程中,教师所传授的知识并非像机器、数据库网络那样不进行任何加工的“死知识”,并非是简单的现成品或技术操作的产物,而是包含了教师的个人智慧和情感,是教师智慧加工的成果。

重要的是,教师施教的过程不是以技术教,而是以人教,是活生生的人在教,而不是机器在教。教学过程是由教师这个活生生的人来运作的,教师的个人性介入是教学过程中不可或缺的、最重要的组成部分。“教育学不能从抽象的理论论文或分析系统中去寻找,而应该在生活的世界中去寻找,在母亲第一次凝视和拥抱新生儿时,在父亲静静地注视孩子横过大街时,在老师向学生眨眼睛对学生的工作表示赞赏时。”^[4]“母亲的凝视和拥抱”、“父亲的注视”、“老师的眨眼”正是教育中活生生的运作,也正是因为这样的生命运作和个人介入,才使教师成为教育过程中最不可替代的因素,才没有发生教学机器取代教师的一幕。反观技术,它只是作为一种“人造物”附着在教师的身上,它不在这个教师身上,就在那个教师的身上;在教师身体之外,没有单独存在着的教学技术。即使是相同的技术,也因人而异,它总是被不同的教师形式不同地使用着。

教师的施教,有言教,有身教。言教与身教的区分,主要是因应不同类型的知识在表达方式上的不同。人类所有的知识都可以通过某些形式加以表达,以波兰尼加以区分

① 此处教学技术是从广义的方面来说的,包含了方法、手段、技巧等理论、观念、经验层面的技术,也包含了物质层面的可操控的技术,是教师在教学过程所掌握的各种活动方式的总和。参见:陈凡、程海东《“技术认识”解析》,载《哲学研究》2011年第4期。

的两类知识——言述知识和默会知识为例,言述知识可以用语言、文字、符号、公式表述,默会知识无法以语言来表达,只能用非语言的表达方式,如行动、身体、实践。在教育过程中,只要诉诸语言文字即可以实现言述知识的传授。而默会知识因其不可言传性,看起来是不可教的。所谓不可教是不可以语言教,不可以教材教,但可以以行动教、以教师自身教。学生的学也相应地不是通过语言文字学,而是从教师身上学。也就是说,面对那些不可言传的默会知识,教师只能以自身呈现的方式,把自己完整地呈现出来,以自己的行动无言地启发学生,实施身教。

无论在何种施教方式中,知识与教师个人都是结合在一起的,二者是不可分割的整体。知识与人身体的结合,最明显的例子是与技能、技艺、技巧、手艺有关的某些职业知识。如庄子笔下的木匠轮扁,斫轮的技术知识和轮扁这个人是不可分的。没有轮扁就没有斫轮的技巧,轮扁就是斫轮的知识,要学习斫轮的知识,只能从轮扁身上去学。即使是那些可以用纯粹语言来表达的言述知识,也与施教者的身体无法明确分开,在施教的过程中,也融入了施教者对知识的理解、分析、判断、推理、鉴别、欣赏、评价、应用等;即使是单纯的语言的表达,也包含了施教者的情绪、爱好、兴趣、激情、信念、承诺等情感价值观的东西在内,最终一起通过施教者的身体呈现出来。这些都会与纯粹的知识一起影响、感染受教育者,都是教育内容的一个不可分割的组成部分。

相比言述知识,默会知识更需要因己施教,需要以身体来教。那些在其所从事的专业或领域中被称作专家的,往往是拥有更多的专长或默会知识的人。这方面,教师也不例外。越是一个优秀的教师,他身上包含的默会知识越多。这些使其成为专家或者优秀教师的默会知识与其身体不可分割,它们附着在教师的身体之上。一旦这个人离开工作

岗位或者离开人世,他所拥有的默会知识也会随之消失。波兰尼认为,“一种无法详细言传的技艺不能通过规定流传下去,因为这里的规定并不存在。它只能通过师傅教徒弟这样的示范方式流传下去。”^[5]使一名教师成为优秀教师的東西,只能以身体的方式、以实践的方式呈现。在技艺技巧的传授过程中,教师所能做的只能是以身施教,因己施教。

当下,教育理论、教学技术、教育方法呈现出百花齐放的态势,面对任何一堂课、一门学科,教师都有诸多的教育手段可以进行选择。不同的教师各自有不同的需求、爱好和个性,如何施教,教师有自己的选择权和能动性。不可否认的是,无论是何种教学技术,只有被使用者接受并融入教育过程之中才能实际发挥作用。正如著名的技术哲学家安德鲁·芬伯格所言,“事实上,根本没有所谓的技术‘本身’,因为技术只存在于某种使用的情景中。这就是为什么技术的每一个重要方面都被认为是某种类型的‘使用’。”^[6]教师正是因为作为教学技术使用者而成为一名教师。在当今,很难想象一名没有接受教师教育,不掌握一定教学技术、教育方法的人还可以做一名合格的、称职的教师。教学技术使用者,应该成为教师专业的角色之一。正是在这种意义上,教师才能成为“技术人”,才能被称为专业技术人员。

教师施教过程中所应用的一切教学技术和知识,本质上都是对身体的应用。一切知识与技术均依附于人而存在,以人为载体,附着在人的生命体上,与人的生命、经验、体验、精神融为一体,没有独立于人而存在的知识与技术。“所有思想都是肉身性的;它靠身体为生。”^[7]人要拥有技术,必然要应用身体,“人类关于这个世界的一切有意识的行事,都牵扯到对自身身体的附带性应用”^[8]。所谓拥有技术,首先是以身体去拥有,“身体是我们拥有一个世界的一般方式”^[9]。我们不是与身体相分离的,我们是通过身体去经验事

物的。身体是我们所有知觉和行动的来源,是我们表现能力的核心,也是所有语言的意义的基础。技术与身体是相互依存的、无法分离的实体。技术通过身体得以展现;另一方面,技术也增强了身体的表现力。人类技术是通过身体获得的,人类是技术和身体的共生体。

一名优秀教师对于技术的使用,所能达到的最高境界,如同武林高手的境界,武林高手使用剑术的最高境界是“人剑合一”,优秀教师使用教学技术的最高境界是“人技合一”。在人技合一状态下,人已经意识不到技术的存在,技术已经“抽身而去”变得不可见,转化为人身体经验的一部分。“如果越接近这种技术所允许的不可见性和透明性,并且越能扩展身体感觉,那么这种技术就越好。”^[10]如果在使用技术的过程中,人时时刻刻能感受到技术的存在,就说明人还没有很好地驾驭技术,对技术的使用还不够纯熟。如同海德格尔描述的“上手”状态,“切近的上手事物的特性就在于:它在其上手状态中就仿佛抽身而去,为的恰恰是能本真地上手”^[11]。在上手的状态下,我们意识不到技术的存在;当意识到技术存在,感觉到“在手”的时候,就说明技术是不合用的、与人疏离的。教师上课也是这样,如果脑中还不时思考板书的技术、控制课堂的技术、与学生交流的技术,就说明还没“上手”,技术还没有真正抽身而去,还没有转化为自己的身体经验,还不适合于使用。我们常常会看到那些初任教师或新手教师虽然学习了很多的课程开发方法和教学技术,但在实践中却完全用不上,表现得跟一个没有学过教学技术的人毫无二致,主要还是因为他们没有真正实现对教学技术的驾驭,没有完成个人生命、经验、体验、精神与知识和技术的融合,身体与知识和技术还处于一种疏离的状态。实现对教学技术的熟练驾驭,必须是一种自动化的状态,是忘记技术、不由自主的、不假思索的状态,人完全实现了

与技术的整合,把技术整合到了身体经验当中,技术抽身而去、消失不见,完全隐藏于人的身体之中。人对身体的感觉如同没有使用技术一样具有透明性,人对任何技术的使用都不再是对技术的操作,而是一种身体的自由发挥。

教育机智就是这样一种不假思索的身体自由发挥状态。“父母或教师与孩子的教育互动不是以行动中的反思为标志,而是以一种充满智慧的机智行动为特征。机智行动(tactful action)是充满智慧的,因为教育者对情景所要求的和什么样的行动才是最好的这两方面表现出了恰当的敏感性。但同时,机智行动又是‘未假思索的’,因为你不可能退出来,在行动中反思。”^[12]未假思索的,是因为不可能从行动中退出来进行思索,只能是一种本能的、发乎内心的身体反应。教师对教育事件中隐含信息的阅读需要具有一定的经验、知识和技能,这是一名教师解释能力的体现。教师的教育机智是一种指向技术的解释行为,背后发挥作用的是隐含在教师身体上的技术。教师施教过程处处体现着这样的身体参与,教师施教的过程总体上是一种身体的呈现过程,一切都以身体为载体,因身体而存在。

二、教师教学技术的身体获得

为了适应飞速发展的科学和人类生存的需要,人们对于要学习什么样的知识的范围不断扩展,“知识不仅仅是头脑和书本所包含的东西,而且还包括我们参与社会生活时动手操作与行动中所包含的东西”^[13]。教师的学习也不例外,正如索尔蒂斯所说的,“除了学习我们社会群体的语言、理论和知识主张外,我们还要学习作出有效行动的技能技巧,以及支配‘适当’品行的规则和习俗。人类动手做发明创造和制作的能力,以及形成有利于‘人性’的技能艺术、技艺和意向的能力,是

人类知识的主要组成部分”^[14]。在教育世界中,所有的教师知识,包括学科知识、教学技术等都已从一种“单一实在”(哈耶克、赖尔等人所说的“know that”的知识)转变为教师通过身体的一种整体体现,成为一种包含身体在内的“混合实在”形式(哈耶克、赖尔等人所说的“know how”的知识)。这种混合形式的知识是教师知识的主要组成部分,主要表现为技能技巧、态度倾向、角色行为等。索尔蒂斯所说的“作出有效行动的技能技巧”、“技能艺术”、“技艺和意向的能力”、“动手操作与行动中所包含的东西”正是混合实在形式的知识。这种知识的获取,必须超越单一的理论学习,通过身体加以整合,“因为一个人不可能仅仅通过阅读技术操作指导手册就能够成为一个专业能手”^[15]。

教师之所是、所知、教师的存在,是由教师自己通过教学技术、学科知识的学习造就的。去除作为人的吃喝拉撒睡,每一个具体的、活生生的教师,就是他所学习的知识和他所拥有的教学技术。教师造就自己的方式是自身与技术的结合,通过技术的使用完成对自身的转化。“每当我们把某种工具同化为身体的一个部分时,我们的身份就会发生某种改变,扩展而为新的存在模式。”^[16]这种新的存在模式,让我们以一种整合的视界去看待人、看待技术,人是拥有技术的人、技术是被人重构的技术。在这样的结合之后,人参与实践的方式也发生了根本性变化,参与实践的不再是独立的身体、文化、技术因子,而是以结合体的形式整体参与实践,是以“技术—身体”的方式参与实践,使实践同时具有了身体和技术的双重因素。

关于人与技术的结合,可以参照唐·伊德等人的技术的身体、杂合体、“赛博格”等相关人与技术关系的研究。所谓技术的身体,主要是在强调人与技术的具身关系,是人与技术的关系在人自身的体现。按照唐·伊德的理解,“具身是一种复杂的现象,既包括我

所称的身体一,即我是一个情境的、有感知能力的、积极的身体;也包括身体二,即文化意义渗透的并且也是体验的身体”^[17]。技术的身体既是体验的、感知的身体,又是文化和社会建构的身体,包含所有的关于身体的因素。人与技术的融合关系,“克服了人与技术之间关系的机械主义和主观主义倾向,打破了主体与客体之间的清晰界限,技术不仅仅是一种工具,而是人造物与使用者的一个共生体”^[18]。技术的身体可以说就是技术化了的身体和技术的身体化的统一。拉图尔打破了笛卡尔以来关于自然与社会、主体与客体、人与物的二元区分,认为现实存在着的并不是纯粹的自然或社会实体,而是介于两者的中间状态,是人和非人的行动者之间构成的杂合体。现代社会充满了各种“杂合体的增殖”^[19]。教育世界是由“教师和知识的杂合体”、“教师和教学技术的杂合体”等各种杂合体构成的,而不是“知识”和“教师”,“教师”和“教学技术”,“主体”和“客体”这样独立可分的两极构成的。

无论是教师还是教学技术,各自的孤立存在是不具意义的,他们的意义体现在与对方的杂合体中。“赛博格”则是哈拉维对技术和人的结合状态所作的隐喻,是标准的人机合体。“赛博格是一种控制生物体,一种机器和生物体的混合,一种社会现实的生物,”^[20]它不是单纯的技术性存在物,而是一种独特的现代人的融合形象,这种“赛博格”形象在当今具有普遍性的意义。按照哈拉维的观点,我们已经步入了一个“赛博格”时代,一个“人机合体”的时代。“赛博格”是一种新的主体或身份,一种新的社会现实。“到20世纪晚期,我们的时代成为一种神话的时代,我们都是怪物凯米拉,都是理论化和编造的机器有机体的混合物;简单地说,我们就是赛博格,赛博格是我们的本体论,将我们的政治赋予我们。”^[21]技术的身体和“赛博格”形象对课程与教学领域的主流话语和假设,特别是教

师形象提出了质疑、启发和挑战,这种复合体教师形象对教育理论具有深刻的启发性,我们可以将教育实践场设想成技术的身体和“赛博格”身体的繁衍场,每一个成为“赛博格”的教师都可以用“赛博格”这一概念来启发、理解、改革自己的教育工作。

要实现这种人技合一的境界,人以什么与技术来结合? 答曰:以个人全部的生命构成与技术来结合。“技术完整的生命只有经过使用者的使用,经过使用者把自己生活世界的质料‘填入’制造者所提供的‘框架’之后才能实现。”^[22]技术是死的,只有人才能赋予技术以生命活力。对技术的理解和使用必须要人来做很多的填充工作,以至于将个人的全部精神生命填入其中。在教育者而言,是以自己的天赋、资质、禀赋、潜能、能力等填入技术的框架,其中包括根植于个人的爱心、童心、耐心、理解、尊重、真诚、开朗、敏感、激情、经验、理想、价值观、洞察力、直觉、灵感等。在个人的精神生命与技术的结合过程中,这些被填入的成分还会起到一个过滤器的作用,面对诸多的技术,每个人都会依据个人的情感、价值观而选择一些,放弃一些。它不是被动地被填入,而是要找到一个合适的框架才会去将自己主动填入进去。因此,所谓的填入自己的生活世界质料,还有一层意思是教师对技术的使用要适合自身的条件,根据自身的情感、价值观、教育观确定技术的使用。教师只有在充分发挥自身条件的基础上选择“合手”的技术才有可能取得教学的成功。那些成功的优秀教师之所以总是给人一种他们身上具有与生俱来的教学天赋的印象,让我们相信好教师是天生的,主要是因为他们很好地完成了他们的天赋才能与技术的融合,使自身的才能得以在技术使用中显现,也凭借自身的天赋将技术发挥到极致。在技术使用过程中,每位教师都或多或少地将自己填入了技术当中,他们在课堂上展示出来的对知识的讲授、解读,内在地都包含着自己

独特的经历和体验,包含着自己的体悟和理解。“一个优秀的教师,当他和所教的学科融为一体时,他所教授给学生的,就再也不是单纯的学科知识,而包含着浓郁的情感、鲜明的个性、独到的识见、卓异的灵魂,以至于事隔多年,学生能回想起的,不是他所教的课程、所讲的内容,而是他这个人本身。”^[23]那些在教学中表现得比较生疏的新手教师,往往是因为还没有找到自己的个性和天赋与技术的契合点,没有找到“合手”的、适合自己个性天赋的技术,没有把自己的“生活世界的质料”填入到教学技术和教育方法中,没有实现自己和学科、知识、方法的合二为一。因此,个人与技术结合的过程中会体现出水平的差异,从新手教师、胜任型教师、熟练型教师到专家型教师的不同专业发展阶段,个人与技术结合的程度表现为由疏离到紧密的逐步提升过程。是否实现了个人生命构成与技术的结合,是区分专家型教师与其他发展阶段教师的根本性标志之一。

教师个人与教学技术的融合是通过内居于技术而实现的。波兰尼在阐述人如何以身体认知的时候,引入了“内居”的概念。“我们在使用自己的身体注意外部事物时,也使用了外部事物的局部以认识事物全貌。换句话说,我们必须深入到摄悟对象的局部之中,以便能由局部而意识到它们的结合意义,从而认识整体——我们把这种深入到局部之中的做法称为内居。”^[24]所谓内居,就是个体通过内居于试图加以理解的某物的细节之中,或内居于物质工具之中,或内居于某种理智工具之中,将认知对象同化为自己身体的一部分,从而与其融为一体。也正是通过这种与对象的融合,个体得以完成对对象的深刻认识和完整把握,实现身体经验的扩展与转化。“我们依靠工具或探针,但不是把这些器具当作外物来运用或细察,反而是我们把自己诸如它们,把它们同化为我们自己的一部分。”^[25]内居是双向的,人通过对对象的体验

将自己的个人存在内居于对象之中,同时也将对象内化为个人存在的一部分。

对教学技术的内居主要利用对身体的辅助意识。波兰尼认为,人的身体在宇宙中有一种特殊的地位,在通常情况下,我们不把我们的身体视为一个对象,不对身体产生意识。在认识其他对象的时候,我们才对自己身体保持一种辅助意识,对认识对象保持焦点意识。我们通过对自己的身体的辅助意识认识其他认识对象。也就是说,在对任何事物的认识中,都包含了对我们身体的辅助意识,身体的这种独特的认识特征,揭示了所有人类知识的身体根源。我们总是通过身体学习知识、掌握技术。“在附带觉知了一件事物以后,我们把它吸收下来并使它变成我们自己的一种延伸。每一项这样的个人吸收行为都是我们自己的一种寄托,是我们处置自己的一种方式。”^[26]对某物具有辅助意识,这是我们对自己的身体才有的意识,意味着我们已经将自己投注于其上,已经将其内化为自己身体的一部分。

当我们对某物具有焦点意识的时候,意味着它还是外在于我们的,我们还没有内居于它,还没有完成与它的融合,需要投注注意力去认识它。教师在使用教学技术的时候,如果能够对所使用的技术保持辅助意识,就说明已经把所用的技术与自己的身体器官一视同仁。辅助意识确保我们无须关注技术细节也可以将技术运用得很好,从而可以把注意力投放到更需要关注的课堂环节中;如果还需要不时保持对技术的焦点意识,则说明还没有很好地驾驭技术,还没有将技术纳入自己的身体之中。这个时候,教学技术的使用就会占用教师的注意力,从而影响教师对课堂上那些更重要的事件的关注,表现得顾此失彼。教师对教学技术的辅助意识,意味着实现了身体与技术的高度融合,已经把技术纳入自己的身体之中,意味着达到了人技合一的一流高手教师的境界。

三、教与学过程中的身体参与

知识和技术的具身性赋予了教师身教理论上的合法地位。在哈拉维看来,认知过程所关涉的知识对象不是别的,就是施教者的身体。“身体,作为知识的对象,是材料——符号的生成节点。”^[27]施教者的身体作为知识对象,不是静态的,而是动态生成的,是课堂上一切知识的生成地、发源地,一切知识皆生成于施教者的身体之中。“那些成功的教师总是和他所教的学科水乳交融、浑然一体的,仿佛他就是他所教的学科,学科成了他生命的一部分。在这样的课堂里,教师所教的,不是他所知道的,而是他所有的;不是外在于他的,而是他内心里流出来的,甚至可以说,他所教的其实就是他自己。”^[28]教师所教的就是他自己,这实际上是赋予了教师作为知识对象的地位;教师所教的东西是从他内心流淌出来的,则强调了教师作为知识对象的能动性。“知识对象应该被设想为一个执行者和施动者,而不是一个屏幕、背景或资源,决不能最终成为奴隶,而其主人在其代理和授权‘客观’知识的独特方式中将辩证法隔离出去。”^[29]在教育场景中,作为知识对象的身体,这个具有能动性,同时是执行者和施动者的知识对象,只能是施教者——教师。一方面,教师就是知识的对象,是人技合一的“赛博格”,而不仅仅是知识的传授者,教师就是知识本身,就是学科。另一方面,教师作为施教者,是一个执行者和施动者,而不是一个屏幕、背景或资源,也就是说,教师不是利奥塔后现代意义上的那种“并不比数据库网络更胜任”的知识显示屏、知识传声筒、学习资源或学习背景,因为教师具有数据库所不具备的能动性。这样,教师的身体作为学生学习的对象,就有了合理性、合法性,教师实施身教就有了理论上的合法地位。

教学技能、技巧的身体获得方式赋予了

教师知识强烈的个性化色彩,使教师的专业智慧大量地隐藏在教师本人的内心深处,附着在教师的身体之中,成为教师的个人知识。个人知识体现出来是一种个性化的表达,表现为施教行为中的不同的教学个性、教学风格、独特的处理方式。即使对同一教学情境、同一课堂事件,由于理解认知不同、处理态度不同、基础实力不同、情绪状态不同、所处环境不同等,也自然而然地会形成多种个性化表达、个人化行为。因此,教师的施教没有一个固定的公式,没有一条不变的定理可以拿来直接运用,教师的工作只能是以“身体投入”的方式来进行。

美国心理学家詹姆斯也曾表达过类似观点:“如果你们认为可以从作为心理规律的科学的心理学中,找到可以直接用于课堂的明确的教学计划、方案和方法,那你们就大错而特错了。心理学是一门科学,而教学是一门技艺。科学决不能从自身中直接产生技艺,而必须由中介的、富有创造性的心灵来进行应用。”^[30]所谓的中介、富有创造性的心灵来进行应用,也就是说,教学技术要通过教师个人身体的处理。教学技术的应用只能是一个个人化的过程,直接表现为看问题的角度、处理课堂突发事件的能力等。教学技术的富有创造性的心灵的应用,意味着教师运用的教学技术都是个人拥有的具身的技术,意味着教学过程要求教师身体的参与。

在现实中,我们常常会发现,教育具有很强的地域性,优秀的教育传统在一个区域、一所学校会得到很好的传承。究其原因,往往在于这些学校在教师群体中建立了良好的传承关系,那些优秀教师能够以身施教、因己施教,为其他教师做出很好的示范。一所学校有一位名师往往就可以带动一个学科的发展,形成一个学科的优秀教学传统。“这样,技艺的流传范围就只限于个人之间的接触了,我们也就相应地发现手工艺倾向于流传在封闭的地方传统之中。”^[31]优秀教师身

上所包含的技艺通过教师之间的个人间接接触、个人间合作得以传递。通过观察那些优秀教师备课、上课、辅导各个环节中的行动和实践,其他教师得以对其施教行为进行揣摩、联想、体会、移情等,这样才能逐步获得优秀教师之所以优秀的那些技艺技巧,那些连优秀教师自己也不清楚、无法说出的默会知识。名师之所以为名师,因为他身上典范性地体现了教育中的卓越标准,展示了无法言传的教育艺术,对课堂教学事件的优雅而智慧的处理技巧。这一切完全是随机的、无法预设的、无法言传的,只有身边的人进行长时期的观察、模仿,才能有所领悟。波兰尼对科学研究中的传承关系有过一段精彩的描述:“杰出的研究学派中能培育科学发现最重大的前提。对聪明的学生来说,大师的日常工作便是在向他启示这些重大前提和指导大师研究工作的个人直觉——他们从中学学习大师选题的方式、大师如何择优采用某种研究方法、大师对新线索和突如其来的困难如何回应,大师怎样讨论同事的工作、怎样时刻思索千百种也许根本不能实现的可能性——以上种种,诸如此类的日常工作都折射出大师的基本视界。为何伟大的科学家总是出自大师门下,道理即在于此。”^[32]这也就是俗语所说的“名师出高徒”。教育传统的传承与科学传统的传承颇多类似之处,其中均包含了教与学过程中的身体教育、身体学习和身体参与。

教师作为知识传授者这样一个整合了知识和技术的“知识共生体”,身上所包含的不仅仅是方法、技巧这样的技术层面,也包括显性的知识层面。教师通过与知识融为一体而理解知识、拥有知识,然后又以“知识共生体”的具身性关系向学生传授知识,教师向学生展现的知识都是具身性的。在具身的关系中,知识和技术已经抽身而去,变得不可见或部分不可见,要重新看到它们,我们只能通过看拥有它们的身体从而间接地去看。要向学习者传递具身性的知识和技术,教师需要以

身施教,通过身体的展现、演绎完成知识的传授与表达。

以身施教所指向的是学生的以身学习,学生的学习也要通过身体来进行。这种学习正如梅洛·庞蒂所描述的那样,“是我的身体在感知他人的身体,在他人身体中看到自己的意向的奇妙延伸,看到一种看待世界的熟悉方式”^[33]。在学习过程中,学生通过观察、模仿施教者的身体动作、身体行为内居于施教者的“身体”进行学习活动。“一个想掌握师傅技巧的新手总是力图把师傅在实践上的综合技巧作为样板从内心上纳入自己的活动。通过这样的内心探索,新手就得到了师傅的技巧感。”^[34]施教者通过身体教,学习者就通过身体学,教与学的过程成为身体参与、身体互动的过程,知识和技术通过身体而得到理解。这个过程需要全身心的参与,需要多种感觉、知觉、直觉的整合。“任何明示的机械性程序都无法代替这种整合活动。最重要的是,即使能把一项整合的认知内容意译出来,也无法传达该内容的感觉质地。你只能躬亲感觉这质地,只能内居于这质地之中。”^[35]这是一切学习的运行机制,你只能通过身体进行学习,只能以身体的方式来参与认识活动。学习者必须以身体重复施教者在之前的学习过程中曾经做过的那些事情。

受教者在学习过程中对施教者身体表达的局部视觉是获得客观性知识的重要保证。按照哈拉维的理解,“客观性是关于有限方位和情境知识的”^[36]。所谓的有限方位和情境知识,主要是涉及定位问题,“定位是关键的实践,为围绕视觉意象组织起来的知识奠定基础,而西方科学和哲学的话语也是如此组织起来的。定位隐含了对我们的授权实践负责”^[37]。定位的技术就是关于如何观察的实践方式,“怎么看?从哪里看?视觉界限是什么?看的目的是什么?与谁一起看?谁会有不止一个观点?”^[38]情境知识的获得跟看到什么、跟谁看、从哪儿看和如何看密切相关,

跟身体密切相关,跟局部的、主动的和个人化的视觉密切相关。哈拉维将局部发出的视觉称为“偏袒的角度”,并赋予这种视觉非常重要的作用,“只有偏袒的角度能承诺客观的视觉,”^[39]“偏袒,而非普遍性,是聆听理性知识主张的条件”^[40]。就是说,人们不仅可以以不同的关系、不同的方式理解同一对象,而且这种不同的关系、不同的方式所构成的不同视觉还是学习理性知识的必要条件。哈拉维认为,较好的定位是“被征服人们的有利位置”,较好的视觉是“从强者的辉煌平台之下往上看”,这种定位之所以好,是因为“原则上他们最不可能被所有知识的批判性和解释性核心所否定”,“是因为他们似乎保证了对世界有更充分、持久、客观和转化的描述。”“这种被征服人们的定位不能免除批判的再审、解码、解构和解释;也就是说,是从批判探究的符号学模式和解释学模式出发的”。^[41]这也是这种局部的观察定位之所以能得到支持、偏袒的有力保证。

这样理解的局部的、个人的视觉具有很强的教育学意蕴,因为“被征服人们”、“从下往上看”的局部视觉正好是一种学习者、受教者的视觉。“从下往上看”体现了课堂上学生的身体定位,“被征服人们”描述了在课堂上被教师的身体表达、身体魅力所征服的学习者的形象,传达出了知识传承过程中学生对教师权威的信任和服从,这种信任和服从是学习和受教赖以发生的条件。另一方面,这种信任和服从又不是无条件的、一味地盲从,因为这个定位并不免除对教师所传递知识的“批判的再审、解码、解构和解释”,批判和解构提供了获得客观知识的保证。适度的“信任和服从”配合适度的“批判和解构”,构成了学生在课堂上进行学习的关键条件。可以说,正是通过运用局部视觉的身体定位,学习者才能够从施教者身上观察、看到、学习到客观性知识。如果学习者在学习、受教过程中没有这样的定位,我们将无法想象学习和受

教如何可能。

参考文献：

- [1][2] 吴莹,等. 跟随行动者重组社会[J]. 社会学研究, 2008, (2).
- [3] 弗兰克·富里迪. 知识分子都到哪里去了[M]. 南京:江苏人民出版社,2012. 6.
- [4][12] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 北京:教育科学出版社,2001. 42、154.
- [5][26][31] 波兰尼. 个人知识[M]. 贵阳:贵州人民出版社, 2000. 78、92、78—79.
- [6] 安德鲁·芬伯格. 技术批判理论[M]. 北京:北京大学出版社,2005. 53.
- [7][8][34] Michael Polanyi. Knowing and Being , edited by Marjorie Grene[M]. London : Routledge , 1969. 134、147、152.
- [9][33] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 北京:商务印书馆,2001. 194、445.
- [10] 唐·伊德. 技术与生活世界[M]. 北京:北京大学出版社, 2012. 80.
- [11] 海德格尔. 存在与时间[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1999. 82.
- [13][14] 翟葆奎. 教育学文集·智育[M]. 北京:人民教育出版社,1993. 70、70.

- [15] 方明. 缄默知识论[M]. 合肥:安徽教育出版社,2004. 24.
- [16][24][32] 迈克尔·波兰尼. 科学、信仰与社会[M]. 南京:南京大学出版社出版,2004. 123、200、46.
- [17] Don Ihde. Bodies in Technology [M]. Minneapolis, London: University of Minnesota Press,2002. xviii.
- [18] 陈凡,曹继东. 现象学视野中的技术[J]. 自然辩证法研究, 2004, (5).
- [19] 拉图尔. 我们从未现代过:对称性人类学论集[M]. 苏州:苏州大学出版社,2010. 1.
- [20][21][27][29][36][37][38][39][40][41] 唐娜·哈拉维. 类人猿、赛博格和女人[M]. 开封:河南大学出版社,2012. 205、206、279、276、264、269、269、264、271、265—266.
- [22] 舒红跃. 技术与生活世界[M]. 北京:中国社会科学出版社,2006. 47.
- [23][28] 谢云. 幸福教师五项修炼[M]. 上海:华东师范大学出版社,2012. 132、132.
- [25][35] 迈克尔·波兰尼. 意义[M]. 台北:联经出版事业公司,1984. 40、46.
- [30] James, W. Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals [M] . Boston: Harvard University Press,1983. 15.

What Should Teachers Teach for on Earth ——From the Perspective of Phenomenology of Technology

Tan Weizhi

Abstract: Essentially, teaching is limited under various restricted conditions. Teachers' personal involvement is the necessary and most important part in teaching process. All of the technology and knowledge applied by teachers during teaching are to apply the body in nature. On the whole, teaching is a process of presenting the body. Teachers integrate with teaching technology by embedding themselves in it. Teachers' assistant awareness of teaching technology means that the high integration of body with technology has been realized, and the technology has been brought into the body. The embodiment of knowledge and technology endows teaching by the body with legitimacy in theory. Teaching by the body points to students' learning by the body, which means students also need to learn by way of the body. It is just through the body location of the partial vision that learners can observe, notice and learn objective knowledge from teachers.

Key words: teacher, teaching, body, phenomenology of technology

Author: Tan Weizhi, Ph.D., professor of College of Education, Shandong Normal University (Jinan 250014)

[责任编辑:杨雅文]