



我更鼓励教师们“教课”， 而非“讲课”

► 杨斌

教学是以学习者的成长与发展为中心的。

以课程教学为例，教师的精心设计与倾力实施，虽然代表着教师的投入，但却不能就此认定教学效果，因为产出如何还要看学习者这个主体的增值。评价不应只是在课程进行中或刚完成时，有许多还需要等到若干年后，直到经历了，直待回味起。

卓越的剧场体验，常是以观众的凝神静听、屏息沉浸，结束后报以雷鸣般热烈、经久不息的掌声为呈现标志的。但卓越的课程教学却不同。

“今日师生关系，直一奏技者与看客之关系耳”，这是梅贻琦在主持西南联合大学常务工作期间，熬了一夜写出要点、由清华教务长潘光旦先生代拟的文稿《大学一解》中提到的。梅潘两位先生的批评一针见血，今时仍如芒刺背。

常有如奏技者般的“师”，貌似居舞台中央，全场聚焦，但却处于任由看客点评的被动位置。当自己只是看客的“生”，貌似轻松无甚责任压力，尽可神游，但倘若收获甚微，辜负的不只是奏技者的艺，耽误的更是自己的人生。

“从游”之喻，突出的是“濡染观摩”，“既久”后，则“不求而至，不为而成”。“从游”更多是指课堂之外的学校生活中，

对于知、情、志中后两者情绪与意志的品格教育，也包括“治学之精神与思想之方法”。这个类比，对住宿制书院中的导师与学生的情形，或者博士研究生与导师群体的关系，以及大学社团、朋辈学长等的作用，有更大的启发性。不教之教，涵养成长。

而课程教学呢？

“理智生活之基础为好奇心与求益心，故贵在相当之自动，能有自动之功，斯能收日新之效。所谓举一反三者，举一反三在执教之人，而反三总属学生之事。若今日之教学，恐灌输之功十居七八，而启发之功十不得二三。”

因为需要学生积极主动地参与，建构性地学习，所以教学是个合作共创而“节节高”的过程。我以“拧麻花”来打比方，既有师生两股绳拧，也有理论与实践两股绳拧，还有接收到的信息与自己既有的体认拧，显性与隐形的相互转化螺旋上升。

所以，课堂教学中的“名嘴”称谓，常带有相当的误导。类似值得反思的，还包括教师们经常混用的两个词：教课与讲课。相较之下，我更鼓励教师们用“教课”而非“讲课”来描述自己的工作，并体会不同的说法对自己潜移默化的影响。和刚入学的新生交流，我也提请他们注意去“听课”和去“上课”的不同——上课，更多

■ 作者简介

杨斌，清华大学副校长、教务长，兼任清华大学深圳国际研究生院院长。清华大学经济管理学院教授，清华经管领导力研究中心主任。开发并主讲清华大学《领导与团队》等精品课程。著有《企业猝死》《战略节奏》（合著）、《在明明德》（合著），译有《要领》《教导》等。



抗战时期西南联大的清华领导人合影。

右起：叶企孙、冯友兰、吴有训、梅贻琦、陈岱孙、潘光旦、施嘉炆

地意味着应当做个积极主动的参与者，而不是做一个看客。

衡量是否积极主动地参与，我有个“七了”的总结：读了、想了、写了、听了、说了、做了、变了。

课程的理解要有一定的阅读量支撑，课前课后都少不了读，教师还要给有余力的学生更多延伸阅读的挑战（也可以理解为机会）；

读的过程中就有思考，不只是荧光笔标亮有感触的句段，更要时有问号涌现，并不断追问；

课前写个摘要或提纲与教师互动，让课堂教学在更知己知彼的状态中展开；

课堂上的听，不只是听教师的教课，听其他同学的发言，还包括“听”师生的表情和反应，这是“教学在现场”的全要素训练，也是多感官获得养分的方式；

要发言，除在心里发言、小声

嘟哝之外，更要当众说出来，不只是答问，更可以提问，能表达意见，更不畏异见；

课后要投身行动学习的环节，君子动口也动手，以更强代入感的亲身体验让知行合一、能力提高、境界升华；

一门课下来，学生所发生的变化也许还未尽显，但种子已经播下，很多在能力、思想上显然或悄然发生的变化，是课程学习最看重的成果。

这七个“了”，没有包括“来了”——点名报号签到，因为那什么都算不上。

我们通常用“水课”来形容那些没有什么嚼头的课程，教师讲得没什么意思，学生学完了也没有什么收获。典型的“水课”大概是教师乏味的讲授，无聊到学生在干些旁的或将息片刻。

但现实教学中，还有两种不易察觉的“隐性水课”。

其一，课堂现场可能是教师讲得很热闹，旁征博引，掌声和笑声也是不少的，过了一段时间再回想，不记得到底留下了什么。

其二，教师在课堂上讲得很仔细很清晰，学生的评价是当堂就都听懂了，做作业考试都搞得定，但，也就此“够用”了，没了由此而始探新求异的动力。

这两种“隐性水课”，在课后不久就进行的教师教学评价中很可能是高分的，更不太会引起反感。但，长期而言，对于创新人才的涌现和成长却有着更强大的杀伤力，不容易得到及时有效的纠正，如温水煮青蛙般让人放松警惕。

人们反思以填涂答题卡为标志的标准化考试对于人才创新性发展带来的内伤，类似地，“隐性水课”也是“创新抑制型教育内伤”之一。中小学中师生共同排练好有问有答像模像样的示范课，大学精品课中一气呵成行云流水般的教学设计，奏技者与看客，正犹如是。

这是我提出“谦逊地教学”的一个背景。

这里的谦逊，不是人们称颂的那种品格和特质性的美德，不是因为地位低、成就小或有求于人而决定的情境性身段取位，也不是姿态性、象征性的一过性“做样子”，而是一种发自内心主动自觉的行为

和能力，一种能够通过一致性的行为持续显现出来的能力。

教学当然包括教与学的两个方面，但谦逊地教学，更是针对教的一方而言。照理说，学生们不更应当是持有谦逊态度的一方吗？这种惯常之见，也正说明了为什么谦逊地教学并非显然或理所当然，而是一种需要用心力、知且行的境界。

想起一个小故事。日本歌舞伎大师勘弥扮演徒步远行的旅人，正当他要上场时，旁边一位门生提醒他说：“您的草鞋带子松了。”他回答：“谢谢你呀！”立刻蹲下，系紧了鞋带。

当他走到门生看不到的舞台入口时，却又蹲下，把刚才系紧的鞋带弄松了。勘弥的表演设计是：自己要扮演的是行者，鞋带松垮正是展现其疲态的细节。

问题是：勘弥为什么没有当时指点学生直接教给他这个细节的设计？

勘弥的举动，就像很多我们所观察到的“谦逊地教学”一样，教的一方并非那么直接，却因为更为重要的一些考虑而有别样的呈现。

一是教的一方，对所教授的知识、方法的发展性始终持有足够的敬畏和内在的好奇。

不是设法不教授死知识，而是他真心并不觉得知识是死的（fixed）；没有什么内容是板上钉钉的，斩钉截铁地强调与态度本身，

并不增加内容的确定性、真理性。

要注意，此处并不单指人文社会科学，教授自然科学、工程科目，一旦囿于盖棺论定一劳永逸的确定性思维模式，神态随之显露。并非接受、熟记与复制、应用，才是应然的学习正道。

让我们换一种场景来理解“重新发明车轮”（reinvent the wheel）在教学中的意义。如果不能亲历探索和学习的过程，而接受车轮已然发明、已然如此、已然完备为直接结论，那我们怎样才能学会“发明”这个本事呢？

二是教的一方，深刻地理解只有教与学的共同作用，才能建构一个称得上是“教学”的完整过程。

学生的主体性、差异性，让每一个教学过程都是独特的，都是新鲜的，都是现场的。学习者的合作（比起配合这个词来，合作更妥切些），是教学成功的关键因素。

一门被冠以“精品”称号的课程，严格意义上说，不只是教案、课件、教法得到了肯定，其中学生们的行为和收获同样也作为成功教学的佐证做出了贡献。这也是为什么不能仅仅通过录制好的慕课就将其认定为精品的原因——学的过程是不可或缺的教学组成。

很多好教师在结束课堂教学后会抓紧时间把课上被激发出来的一些新思路及时记下来，也是这个缘故。

此外，对一个学生群体非常有效的教学内容和方式，换了另一个群体也许会碰上大麻烦，这并不奇怪。“对牛弹琴”，不能只抱怨“牛”之不解，而需反思选择弹“琴”以对的合宜。

当然，因材施教，也预置着教师对什么样的成员才能入选我的课堂，应该有某种设定、选择，这本身也是一种对教学效果及相关各方的负责。

三是教的一方，重视知识和能力的建构性传递，更重视将价值观和品格塑造作为重要的教学成果。

这并不是说教师直接地讲授什么是价值观，常把品格品德挂在嘴边，事实上，很多课程靠的是在教的过程中垂范。

谦逊、开放、平等、共享，这都是价值观的体现，却不能靠开上一门名为“谦逊”的课程或是“如何开放平等共享”的课程来加以训练，而是在一门门具体的课程中，通过教师们的语默作止，以或主动或从动或“润物无声”的社会性学习的方式来传递，包括提问举例，包括课堂调动。同样是调侃，针对强势还是施之于弱势，可能都有课堂上的哄笑，但带给学生的影响是不同的。

当我们探讨师德时，既有其底线——规范——需要恪守，也有其高线——境界——值得追求。谦逊也许很难出现在师德底线规范的要

求中，却笃定是为师为学贡献并传承给学子的精神魅力。而更因为东方文化中师尊传统的深入人心，让发自教师内心并言行一致的谦逊，对学生有着更强的影响力和身份认同。

四是教的一方，对于将关系和社群作为重要的教育成果（副产品的说法难免有误导），有着恰如其分的看重。

确实，如果以“一颗心灵唤醒另一颗心灵”来理解教育本质，师生互动也绝非业务性、命令性、单向式、就事论事的、知识导向的，以“谦逊地教学”来建设相互尊重、合作、信任的师生关系，能够让师生双方都获得进步、成就感与生命价值的体验，获得惠及一生的纯洁、珍贵的健康关系。

在知识能力之上，在学生品格锤炼德性修养的过程中，师生关系、生生关系，确实都是教育的重要成果，也并不因为一门课程的教学计划完成甚至在校培养阶段的结束而终结。谦逊地教，谦逊地学，师生之亲，同侪之道，人心之凝聚，教育之大美。

秉持着这样一些理念，谦逊地教学，在共同追求真知的过程中，提升着学习者畅所欲言、主动探索的能力，给予不同起点、不同立场者以平等机会的倾听与指导，呈现出来对他人的好奇心和关注、希望建立良好关系的态度。

批判性思维、好奇心与想象力、经受考验后的勇气与自信以及内生动力，该是教学的基本成果，是从“知之”升华到“好之”“乐之”后，教学带给学习者可迁移的、超越具体科目的质感。谦逊地教学，不是某种特定的教学风格，而是以这些基本成果为目的的教学的本质要求。可以是疾风暴雨，可以是春风和雨，可以是围坐一堂，可以是促膝谈心，谦逊地教学并没有外在表现上的固定程式，谦逊指的是蕴藏其中始终一致的精神实质。谦逊地教学，不是卓越教学、教学的高超境界，而是教学基本功、教学的朴素要求。

谦逊地教学，要对教师和学生角色有更深入的理解。试想一下，教师和学生这一组词汇，可能潜在包含着两种局限：

其一是角色的预设。即便是有教学相长的理念，但是教师与学生角色安排，构成并强化着各自对于角色的认知与期待，不管是内在与外在，还是行为与规范。有一桶水才能“给”学生一杯水的比喻，就反映出普遍存在的权力控制与角色规训模式。

其二是角色的时限。教师、学生是某种特定场景中的角色安排。离开学校走上工作岗位后，学生的角色就终止了，暗含着学习的过程是个“有限游戏”，这其实是一种值得反省的切断。

而使用另外的词汇，比如学习者，却有很不同的隐喻影响，不仅关系上更可持续，而且地位平等、行为主动。

从“谦逊地教学”出发，参与者(participant)、学习者(learner)、共同学习者(co-learner)、学习社群(learning community)、贡献者(contributor)等词汇出现在教学大纲中，所昭示的不只是迭代了的称谓，更是要践行的理念。这也是前文称“教的一方”的用意所在。

当“创新”成为国家和个体都希望教育能够培养出来的人才特征时，人们却对创新者持续涌现的教育（这里有意不用“培养创新者的教育”）之特征缺乏足够的共识。常见的误解是认为，创新者的培养需要学早一点、学多一点、学深一点，因此在基础教育和高等教育阶段，人们以各种特殊的班、特殊计划、超前内容为名立项，以期达成有效培养创新者的目标。

我认为，创新者能够持续涌现的教育，比教学内容和进度重要的决定因素，是教学之道，其标志是教学互动的行为特征。如何教与学，影响着创新“基因”的扬与抑，影响着创新者涌现的多与寡，影响着创新型社会的可能性。

“谦逊地教学”这个概念希望倡导的，也正是这种能够使创新者得以持续涌现的教学之道。🌱