

“是什么”抑或“怎样”：教学论研究的思维转向

吴亮奎

(南京师范大学 课程与教学研究所, 江苏 南京 210097)

[摘要] 关于“教学是什么”的“教学本质”追问是一种简单化的思维方式, 这种思维方式制约着教学论学科研究的空间。既有教学论研究框架的形成有三个来源, 一是被机械化的马克思主义哲学, 二是既有教育学的学科研究框架, 三是心理学相关研究成果的简单移植。这三个来源使教学论学科发展具有先天性的不足。关于“怎样”的教学论研究将带来教学论学科的“向上”和“向下”的两个路径的转向。其向上发展的路径是思考教学“应当怎样”的教学伦理研究, 其向下发展的路径形成描述或解释取向的实践教学论研究。

[关键词] 教学论; 研究; 转向

[中图分类号] G 42

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2017)01-0023-06

DOI:10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2017.01.005

关于“教学是什么”的“教学本质”追问一直是教学论研究者关注的问题, 人们试图赋予“教学”以特定本质, 为教学论学科确定一块发展的基石。然而, “教学”作为人类社会生活的一种特有活动, 其含义是多元的。我国教学论的既有理论框架直接套用教育学的理论框架, 沿着“目的论——本质论——过程论——评价论”的研究思路展开, 表面上看, 这是一个具有严密逻辑的框架, 实质上分析, 其内在学理却是松散的。我国教学论研究需要改变既有的本质追问的思维方式, 寻找一条新的思路, 从“是什么”的研究转向“怎样”的研究, 本文就此展开了阐释。

一、关于“是什么”的教学论

有人类活动的地方就有教育, 有教育活动的地方就有教学。因此, 教学的初始意义等同于教育的意义, 教学即教育。许多研究者把《学记》称为我国第一部教学论著作, 其实将它称为一本教育学著作更合适。夸美纽斯的《大教学论》也只是一部教

育论, 和后来的赫尔巴特的《普通教育学》一样, 论述的是教育的问题, 而不仅仅是教学的问题, 不同的是赫尔巴特从心理学的角度论述教育问题, 夸美纽斯则从自然类比的角度论述教育问题。20 世纪 80 年代, 我国的教育理论研究者为了构建完备的教育学学科体系, 意图建立一门介于“教育学”和“学科教学法”之间的学科, 这就是“教学论”(也有学者将它称为“学科教育学”, 即一门处于“教育学”的下位, “学科教学法”的上位的学科)。通过学者们的努力, “教学论”这门学科终于建立起来了, 成为我国教育学学科门类下的一个二级学科, 形成了“教学论”的话语体系和学术圈。研究者们认为教学论的问题首先要解决“教学是什么”的问题, 就像“教育学”研究中对“教育”的本质进行定义一样, 教学论研究者寻求对“教学”的本质定义。于是, 我国 30 多年的教学论研究中, “教学的本质是什么”这个问题一直被热烈地讨论。出现了“认识说”“发展说”“层次说”“类型说”“传递说”“学习说”“实践说”“交往说”^[1]等纷纭

[收稿日期] 2016-11-22

[基金项目] 江苏高校优势学科建设工程资助项目; 江苏省教育厅“基于测试分析的跟进改革重大研究项目(2015JYKTZD-02)”资助

[作者简介] 吴亮奎 (1967—), 男, 安徽广德人, 教育学博士, 南京师范大学副教授, 硕士生导师, 主要从事课程与教学基本理论、中小学语文课程与教学研究

不一的观点,研究者们各执一说,彼此辩驳,大家似乎都想给教学找到一个一劳永逸的本质性定义。结果是“本质”被找到了,但由于研究者分析问题的视角不同,持有的观点不同,建构的“本质”也彼此各异,难以相互认同。这是教学理论研究者遭遇的困惑。

关于教学论是一门怎样的学科,如果向一线教师作一个调查,他们中有许多人可能很难明确地回答这个问题,虽然他们当中没有谁不知道“语文教学论”“数学教学论”等学科教学论,但是他们之中肯定有许多人不知道“教学论”是研究什么的。如果说“教学论是学科教学论的上位学科”,是“关于学科教学论的一般理论”,那么这是不是意味着“学科教学论”是缺少“一般理论”的,教学论要成为“学科教学论”的一般概念、原理?如果这样,“教学论”是否能不关涉学科?实际上,一线教师在接受教师职业教育的时候就已经学过“教育学”,具备了“教育学的知识”,这“教育学的知识”不就是指导学科教学研究的“一般理论”?同时,新教师还必须接受“学科教学论”的训练,具备了学科教学论的知识,即最初的“学科教学法”的知识,通过学科教学论的学习,他们知道怎样处理教材、怎样备课上课、怎样评价学生的学业等。有了教育学知识和学科教学论知识,我们便能够教学,也能够研究教学。我们不能说一位教师懂得为什么教一门学科,也知道怎样去教一门学科,具有“学科教学论的知识”却没有“教学论的知识”。教学论的知识从哪里来?有两个来源:一是从学科教学实践中来,在具体的学科教学的课堂上形成教学论的知识,一是从“理论”中来,从固有的问题框架中进行教学论研究。

按照教育学的学科逻辑,教学论是研究教学的,学完了教学论就应当会教学,但师范大学教育系的本科生、研究生学完了“教学论”不会教学的现象也很常见。学完了教学论却不会教学,这显然是一个悖论。这个悖论只能说明,既有的“教学论的知识”在师范生的职业教育中产生的作用是有限的。

然而,教学论这门学科是客观存在的,在学科门类划分中,课程与教学论是教育学一级学科的二级学科,高校中有那么多研究教学论的学者和学习教学论的研究生。教学论的研究越来越繁荣,它的

现实意义却越来越受到人们的怀疑,这种怀疑最集中的表现是教学论能解决什么问题,教学论毕业的研究生能够干什么。甚至研究者内部也感到困惑,“教学论的研究空间到底有多大”^[2]。这是一个问题,问题出在哪里?如果真得说教学论这门教育学的分支学科没有现实价值,恐怕要遭到研究者的反对:教学方法、教学过程、教学目标、教学评价、教学环境、教学艺术与教学风格等都是教学论研究的“基本”问题,这些问题都是教学论所要关涉的内容,并且这些内容在课堂实践中都具有一定的指导意义。症结就在这里:不是教学论研究的内容有问题,而是教学论研究的思维方式有问题。“影响教育学学科发展的根本性问题,集中在对教育学一些基本理论问题的认识上,其深层表现是教育学研究思维方式的问题。”^[3]思维方式决定着教学论学科的未来发展,我们的教学论研究是在一种惯性的简单思维方式指导下进行的研究,众多的研究者受其桎梏而不自知。

因此,教学论必须寻找新的方向和出路,在研究方法和思维方式上寻找新的可资的借鉴。研究者的思维不能单向的指向事物的本质,因为有许多事物是不能依靠本质来解释的。如果只寻求本质,必然会被本质束缚住。教学论学科研究中寻求本质的思维是一种简单化的思维,甚至是一种机械的、懒惰的思维。运用这种思维方式研究教学论必然导致学科研究空间的狭小。

“教学”不是不需要定义,而是研究者以什么方式去定义。被定义的“教学”是为了让人们更好地理解 and 认识教学活动,而不是为了构建一个新的教育学的“分支学科体系”,如果仅以此为目的来定义教学,则被定义的“教学”只会限制在一个狭小的话语圈内,其价值也仅限于“制造”少数教学论研究者自说自话“学术话语”,研究教学问题的教学论变成了“玩概念游戏”的教学论。教学论所关涉的学科内容的存在意义被大大减弱。

因此,教学论研究的思维方式需要寻找新的向度,教学论的知识需要重建。

二、本质主义思维方式对 教学论研究的制约

科学化的教学论主张对教学的本质进行探究,在弄清楚“教学是什么”前提下研究教学论的其他

问题，这样就形成了当前教学论学科问题分析框架。在这个框架下，从教学本质出发，教学目的、教学过程、教学原则、教学主体、教学方法、教学内容、教学评价等被视为教学论研究的主要问题。其目的是试图发现这些问题的本质。本文估且将其称为“本质论的教学论研究框架”。这个研究框架的形成有三个来源：一是被机械化的马克思主义哲学，二是既有教育学学科研究框架，三是心理学相关研究成果的简单移植。从这三个来源中，本质论的教学论找到了自己的问题域，但这三个来源在教学论体系中不是有机构成的整体，没有形成真正的教学论学科本身特有的问题，“本质论的教学论研究框架”使教学论的研究空间受到制约。

（一）被机械化理解的马克思主义哲学对教学论研究空间的制约

绝对、孤立、两分的观点是一种形而上学的观点，这种观点对教学论研究的影响可从以下几个方面进行分析：第一，凡事物都要去进行“本质”的发现，即使在人类现有的认识能力不能对某事物的“本质”进行探求的时候，也要在现有认识能力条件下给某事物以“本质”的暂时规定。这种认识事物的方式是有害的，也是与马克思主义辩证认识论相矛盾的。以这种思维方式研究教学论，将会使人们对“本质”的认识带有研究者个人的主观意见，无法实现本质主义所要追求的“客观性”。“本质主义在为中国教育学术研究带来表面的生机和活力的同时，也带来了严重的历史性后果。21 世纪的中国教育学研究必须深刻地批判和彻底地抛弃本质主义，树立新的反本质主义的知识观，走上新的反本质主义的认识论之路。”^[4]本质主义思维所产生的结果恰是“非本质”的主观判断，这种简单化的思维方式严重地制约着教学论的发展。教学论研究摆脱困境就必须摆脱这种简单的思维方式。第二，以机械对立的方式分析现实问题。其特征是割裂事物的整体性，以两分的方式分析教学问题。在我国的教育研究中两分思维很常见，如人为割裂“传统”和“现代”，“本土”和“外域”，“教书”和“育人”，“教”和“学”，“课内”和“课外”，“主体”和“内容”等，研究者出于自己的意愿像拼积木一样对原本是一个有机整体的教学活动进行拆解、拼接，研究目的不是为了分析现象、解决问题，而是出于研究者的省事方便，按照“省力原则”，从方

便的角度构建教学论的学科概念。这种人为的二元对立的思维方式在鲜活的教学现实面前显然是无力的。这种研究所得出的成果多是一些公式化的、推测性的结论，经不起现实的检验。

（二）既有教育学的学科分析框架对教学论学科发展的制约

教学论是教育的下位学科，当教育学发现自己的研究处于学科困境的时候，教学论势必受到它的影响，出现学科研究的困境。一门学科研究困境形成的原因有两个：研究内容和思维方式。教育学的研究内容是教育实践，教育实践是鲜活的，具有丰富的内容，从这个意义上看，我们不能说教育学的研究内容枯竭了；因此，我们不能从研究内容的角度去寻找教育学学科困境的原因。问题只能在于其学科思维方式，教育学学科空间的拓展只有从思维方式寻找突破口，才有可能找到自己的出路。如果承认教学论学科有其存在的必要，其未来的发展问题也只有和教育学的学科发展一样选择从思维方式入手，打破教学论固有的问题框架体系。教学论是从教育学中分化出来的下位学科，教学论的问题域和教育学的问题域有许多地方是交叉的，教学论所关注的问题往往也是教育学所关注的问题，而教育学也必然要关照到教学论的问题。曾经有许多研究者试图为教学论划定自己的学科边界，想找到一片“属于教学论的边界清晰的天空”。这种想法是机械思维的产物。“为教学论划定学科边界”的想法忽视了一个事实，“教学”不是一个单一的现象，而是众多因素构成的一个“复合物”，教学现象与其周围发生的人类生活的其他现象有着千丝万缕的联系，它们是互联互通、无法割裂的。教学论的学科边界具有弥漫性的特点。如果说在“教学论”和“教育学”之间存有差异，也只能是它们的研究视角和研究重点的差异：教学论须论教学，而“教育学”所论的是“教育”。论教学的“教学论”还需要关注与教学相关的基础性问题，“在教学论范畴中或教学论学科边界内，还有些基础性的问题没有引起研究者的充分关注，或者是被不同程度地忽视了，它们是被边缘化了的的教学论基础研究的问题。”^[5]教学作为一种人类社会特有的生活方式，它的边界是模糊的，不可能人为地给这种生活方式划出明确的边界。教学论在“论教学”的时候可以关涉到一切与教学有关的影响教学的诸种因素，如

教学过程中课程内容的选择问题、人的问题、教学的意义和价值问题等。因此,“为教学论划定边界”是一个伪命题,它对教学论学科的发展带来的是一种桎梏。

(三) 心理学研究成果向教学论研究的简单移植

没有当代心理学就没有当代教学论的发展,这个判断对我国教学论的初期研究来说是非常准确的。“教学论与心理学建立起联系,表明它已不再停留在经验描述水平上。”“教学论的科学性增强了。”^[6]可以说,心理学的发展是当代教学论发展的一个重要基础。然而,心理学理论很多时候只是被用来论证教学的“本质”的一个工具。同时,心理学的研究成果怎样进入教学论研究领域的也是一个值得思考的问题。国外的心理学理论大多是在实验室中诞生的,或者基于他们特有的文化背景形成的。当一些心理学的研究成果还停留在实验室严格控制的环境中的时候我们就拿过来在我们的社会实践中使用;或者某种成果只是一种理论“愿景”,这种“愿景”在他们所形成的国家还没有经过学校教学实践的检验,有的虽然经过实践的检验,但实践证明,这种理论成果并不能对教学实践产生积极的影响,而我们却是拿来就用,把它作为原理写进和我们的“教学论”中,当作教学论学科的一般原理。这不仅仅是一个研究方法的问题,还是一个学术责任的问题。

上述既有教学论学科发展的三个来源使教学论学科发展具有先天性的不足,制约着教学论的学科发展空间。因此,教学论的研究思维需要转向,通过思维方式的转向寻找新方法来深化教学论研究,为教学论研究寻找突围的道路。

三、教学论研究的新转向

教学论研究需要从“是什么”转向“怎样”。关于“怎样”的教学论研究,有两条发展路径:一条是“向上发展”,一条是“向下发展”。“向上发展”的路径,不是要使教学论向“教育学”回归,而是要从人类社会伦理的角度思考教学的“应当”问题,即,教学“应当怎样”“应当怎样”的研究是一种规范研究。这个方向的系统化研究形成“教学伦理学”;“向下发展”的路径,也不是使教学论走向“学科教学论”,以“学科教学论”去消解

“教学论”,而是通过“教学论”对“学科教学论”中的问题进行方法的分析、思维的引导,运用描述或解释的方式研究教学问题。这两条发展路径将使教学论研究形成新的研究向度。

(一) 教学伦理转向

教学是一种行为,研究教学需要关注行为的伦理。“教什么、怎么教、为什么这样教、如何教的有效”等问题都是通过教师的教学行为表现出来。教学行为是在作为成年的教师与未成年的学生之间、在年长的教师和年幼的学生之间、在处于话语强势的教师和处于话语弱势的学生之间发生的,教学过程中,教师有较大的行为控制权或话语权。因此,教学行为具有伦理性特征,教学行为必须受到社会伦理的规范和制约,教学必须符合社会伦理的要求。教学的伦理性特征决定教学活动必须符合伦理的要求,违背了伦理规范的教学是非教学或反教学的。教学符合伦理要求是教学具有意义的前提,只有用“教学伦理”的要求检视、校正教师的教学行为,教学才是真正意义上的人类教育活动。“教什么、怎么教、如何教的有效”等问题的背后都存在着伦理规范的问题。“教什么”涉及课程内容的选择,它研究哪些知识能够进入学校的课程以及如何进入学校课程的问题,“知识”成为“课程”的前提是“知识”要通过“伦理”的检验。“怎么教”涉及到教学行为和教学方法,教学行为和教学方法必须是正当的,对个体生命的尊重是其特征。“有效”是就教学结果而言的,从教育学的角度看,“有效”不只是一个统计学的概念,教育学的“有效”是显性数据和隐性体验的结合。有效的教学具有正当性。“有效教学正当性问题,是一个在何种意义上有效的教学才是好的教学的问题。正当(性)与有效(性)是判定教学实践合理性的两个不同的价值维度。正当(性)是一个绝对意义上的概念,即一个用以衡量所有教学活动的价值基础和道德标准。”^[7]“有效”的教学也必须是正当的教学,缺失正当性的“教学”都是无效的。

教学伦理知识是一种规范性知识,“规范性知识,不能也不必经过经验验证,因为经验世界的事实不全然是按照原则规范、理想标准、价值应当去存在的。”^[8]规范性知识关心的是应然的存在,是非经验性命题,而当下的教学论研究关注的更多的则经验性命题。教学的伦理性特征拓展了教学论研

究的视野,使教学中“人”的意义得到强化。这样,“教学是什么”的问题就发展成为“教学应当是什么”的问题。由此出发形成了教学的双向规范线路:教学需要从“是”走向“应当”,同时需要以“应当”规范“是”。这个双向规范的线路是一明一暗的,“是”是明线,是发生在课堂上的教学行为,其关键词是“科学”或“效率”,“应当”是暗线,不以显性的行为发生在课堂上,但它始终关照着课堂上发生行为,它的关键词是“好”和“规范”。“科学”的教学和“好”与“规范”的教学是不能割裂的,即教学的“是”和教学的“应当”是不能割裂的。在教学的“是”和教学的“应当”之间,教学的“是”必须受制于教学的“应当”,“应当”引导、规范着“是”,教学伦理研究的目的是为了把教学变为一种“好”与“规范”的教学。

教学必须遵循“教之大伦”,教学行为必须受到人类伦理规范的约束。从伦理学的视角研究“教学是什么”的问题,要研究教学的“是”和教学的“应当”,通过“是”,我们分析教学活动,形成教学的科学和艺术追求,通过“应当”,我们分析教学伦理,遵循教学的伦理规范,实现“好”或“善”的教学。教学的“科学性”和“艺术性”需要通过“教学善”去引导;“教学善”需要以教学的“科学性”和“艺术性”为基础。这样,教学伦理的研究将会帮助教学论研究从困境中突围。

(二) 描述和解释转向

描述或解释是当代分析哲学运用的研究方法。维特根斯坦认为,“在我们的考察中必须没有任何假设性的东西。我们须抛弃一切说明,而仅代之以描述。”^[9]这种分析哲学的视角对教学论研究的思维方式转向具有启发意义。对教学问题的描述和解释是教学论应该承担的任务。教学描述是对教学活动中发生的教学现象的分析。这种分析不会考虑教学论已有学科研究框架,即它会越出所谓的“教学论的边界”,它不是让教学论走向某种人为设定的本质,而是将教学活动本身加以自在地呈现,在这种呈现过程中教学的“是什么”“怎样”等问题被显现出来。进而自然而然地引导教学活动参与者态度的改变。分析者的价值判断是隐含在分析过程中的。教学解释是对各种教学问题产生的原因、教学行为本身进行的分析。解释取向的教学论不主张对教学的本质进行探求,它关心的是教学本身的运作

方式,教学解释尤其重视教学者自身对问题的考察。“任何教学行为都可以得到解释”,“但是,这并不意味着任何一种解释行为都已经充分地张扬了解释者的理性,达到了最大程度的善。”^[10]教学现象的解释在更深层的意义上是教学者对自己的教学行为的解释,是教学者作为自我的在场。专家的解释与教学实践活动中教师的解释,角度不同,意义也不同。教学论专家的解释不是抽象的、概念化的进行,它需要依附于教学者个体的情境经验。专家的解释通过与一线教师的教学实践产生理解与融通,一线教师也因接受专家解释意见而受到影响,改变自己的教学。教学论需要研究作为教学亲历者的教师是怎样理解教学的,而这一点是既有的教学论研究框架中缺失的内容。

描述和解释的区别在于,描述是一种再现和分析,通过现象的再现让人们更精确地认识事物的本质,而解释则表现为对事物进行分类和归因,规律性的东西有更大兴趣;解释是解释者的解释,解释可能是客观的,也可能带上解释的者主观态度。而描述则重于对现象的观察和数据的分析。虽然不同的描述者在描述问题的时候会有不同的出发点和不同的角度,但描述有一套科学的方法,科学的描述方法可以减弱描述者个人态度的影响,描述的主观态度表现的较为淡薄。

教学的“问题”是在教学活动中产生的,这些“问题”由一线教师提出,或者由专业的研究者通过对一线教学生活的观察而发现。对这些问题,专业的教学论研究者要作出描述或解释。有些专业的研究者在描述或解释问题的过程中可能会给这些问题提供明确的解决问题的“方法”或“策略”,但这些“方法”或“策略”在纷繁复杂的教学实践中是否靠谱是需要质疑的。这主要是由于教学问题发生的情境是多样的,问题产生的背景有各自的特殊性,而专业的研究者由于不在问题的现场,他们很难对问题的情境进行全面具体的了解。他们对此问题拿出的对策也是一般意义上放之四海而皆准的“对策”,有些研究者更多的关心是对这些现实问题进行解释,他们进行解释的目的是为了弄清教学中某种行为是怎样发生的,为什么会发生,已经发生的行为是否具有合理性等。从这个角度看,教学论更倾向于一种哲学眼光。分析哲学主张哲学不是向人们提供解决问题的答案,而是向人们提供对问题

的解释,因此,作为教学问题解释的教学论又可以被称作“教学哲学”。教学哲学的价值是向实际的教学活动的参与者提供分析教学问题的方式,以科学的思维方式研究教学问题。

“转向描述和解释”的教学论在实践中拥有鲜活的内容和多样的形式,研究者的智慧会在这个转向中得到更大的发挥。近年来许多教学论研究者正在进行着这方面的尝试,如“课堂观察”“课例分析”“案例研究”“教育者叙事”等。这些新的内容

和形式大多是在教学论研究者和学科教学研究者相互沟通、合作的过程中形成的,这些研究已经超越了原来的“教学论”和“学科教学论”的研究框架,其产生的结果,一方面是深化了学科教学研究的理论,另一方面是拓展了教学论的空间。这些新的研究形式改变了研究者的思维方式,给教学论研究提供了一个更广阔的空间,使危机中的教学论学科有了新的天地。

[参考文献]

- [1] 李定仁,徐继存.教学论研究二十年[M].北京:人民教育出版社,2001:59.
- [2] 徐文彬,高维.教学研究向何处去?——“教学研究的发展空间”专题学术研讨会综述[J].课程·教材·教法,2013:(1).
- [3] 叶澜.中国教育发展世纪问题的审视[J].教育研究,2004,(7).
- [4] 石中英.本质主义、反本质主义与中国教育学研究[J].教育研究,2004,(1).
- [5] 杨启亮.教学论基础研究的几个边缘问题[J].教育研究与实验,2013,(3).
- [6] 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:6.
- [7] 周兴国.论有效教学的正当性[J].教育研究,2008,(1).
- [8] 金生鈇.何为教育研究的规范性论证[J].教育研究,2015,(8).
- [9] 维特根斯坦.哲学研究[M].李步楼,译.北京:商务印书馆,1996:71.
- [10] 董洪亮.教学解释——一般问题的初步探讨[M].北京:教育科学出版社,2010:225.

“What” or “How”: The Shift of Thoughts in Pedagogical Theory Research

WU Liang-kui

(Institute of Curriculum and Instruction, Nanjing Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210097, PRC)

[Abstract] There is a simplistic way of thinking in pursuing the “essence of teaching” by asking “What is teaching”, which restricts the developmental space of pedagogy. The current framework for pedagogical research has three origins, the first being the mechanical Marxism philosophy, the second being the existing research framework for education, and the third being the simple transplant of the research findings of psychology. These origins bring inherent limitations to the development of pedagogy. Pedagogical studies on “how to”? questions will lead to two path turns in pedagogy, namely the “upward” and “downward” paths. The upward path focuses on studying the ethics of teaching in exploring “how should it be done”, and the downward path focuses on the description-or interpretation-oriented studies on the practice of pedagogy.

[Key words] pedagogical theory; research; shift

(责任编辑 张永祥/校对 水心)