

# 教学、有效教学和好的教学

——教学概念的话语伦理分析

吴亮奎

(南京师范大学课程与教学研究所,江苏 南京 210097)

**[摘要]**“教学”“有效教学”和“好的教学”是三个不同的概念。“教学”是教学活动的基本义,“有效教学”和“好的教学”是教学活动的引申义。发生了“教”和“学”的活动不一定发生了“教学活动”。“有效教学”从效果的角度研究教学问题,其关键词是“效率”;“好的教学”从规范的角度研究教学问题,是对教学的伦理性规定,其关键词是“正当”和“应当”,“好的教学”也是有效的。

**[关键词]** 教学;概念;话语分析;有效教学;好的教学

**[中图分类号]** G421 **[文献标识码]** A **DOI:**10.3969/j.issn.1005-1058.2018.01.008

“教学”“有效教学”和“好的教学”是人们分析教学现象、研究教学问题时经常使用的三个概念。这三个概念之间存在着怎样的联系?是不是有了“教”和“学”的活动就可以说“教学”活动发生了?在什么样的条件下我们说发生了“教学”活动?为什么要用“有效教学”代替“教学”?人们为什么习惯用“有效教学”而不用“好的教学”去描述一种理想的教学状态?本文运用伦理学话语分析的方法对这三个教学论的概念进行了辨析,以厘清它们之间的关系。

## 一、教学

关于“教学是什么”,好像是一个不需要再进一步思考的老问题,即使是一个对教育理论一无所知的人也能对这个问题说出一二见解。问题就在这里,一旦一种现象成为一种无需讨论的常识,人们要对这个常识进行概念描述的时候,困难就来了。“这种无人问及时我们知道、而当我们该要给它一种说明时就再也知道的东西,正是我们需要来提醒自己想起的东西。”<sup>[1]</sup>“教学是什么”就是这样一个问题。教学发生于我们日常的学校生活中,教师和学生在学习这种现象中生活着。但当我们试图给“教学”下一个定义的时候却遇到了许多困难。根据已有关于教学活动的理论研究,教学通常被定义

为以下四种形式:“一种艺术”“一种活动”“一种手段”和“一个过程”。将教学定义为一种艺术出自夸美纽斯的《大教学论》,“把一切事物教给一切人类的全部艺术”<sup>[2]</sup>。艺术是对教学的一种隐喻,带着深厚的感情色彩,不是严格意义上的科学定义,本文将它排除在讨论的范围之外。“活动”“手段”和“过程”则是人们在讨论教学概念时经常使用的词语。如“所谓教学,乃是教师教、学生学的统一活动”<sup>[3]</sup>“教学是一种传授社会经验的手段”<sup>[4]</sup>“教学是通过引导学习者对问题或知识体系循序渐进的学习来提高学习者正在学习中的理解、转换和迁移能力”<sup>[5]</sup>的过程。这三种不同的定义有一个共同点,即都指出了“教”和“学”及其相互关系,都把教学视为活动。台湾学者单文经曾对教学活动进行了这样的描述:“教学活动乃是发生于P把某些东西C传递给R。”<sup>[6]</sup>这样就出现了教学活动构成的三个基本因素——教师、学生、教学内容。

是不是具备了这三个基本因素,并且这三个因素发生了相互作用,构成了一个完整的活动,教学就发生了呢?显然不是。教学还需要有另外的某些规定,首先前面提到的“某些东西C”需要有规定和限制,教学具有一种意图性的特点,教育活动是一种目的性活动。“教人偷盗”“教人为娼”虽然具备

**[基金项目]** 2015年度江苏高校哲学社会科学研究项目“乡村教师专业发展的社会支持研究”(项目批准号:2015SJB119)。

**[作者简介]** 吴亮奎,教育学博士,副教授,硕士生导师,研究方向:课程与教学基本理论、中小学语文课程与教学。

了“教”和“学”这两个教学活动的基本构成要素,但仍不能称为教学。“偷盗”“为娼”虽然是一种社会经验,但这种社会经验违背了社会的伦理要求,传递这种社会经验不能称为“教学”。

谢弗勒提出了三种不同的教育概念的定义方式:描述性定义、规定性定义和纲领性定义。描述性定义是就教育概念本身的构成来思考问题的,如概念的研究内容、构成因素、从属关系等,是对教学的实然分析。规定性定义是作者自己给某一概念所下的定义,它只是在作者讨论某一问题时所采用的,它对教学的定义具有特定的范围。纲领性定义旨在说明概念应该具有什么样的内涵,即“事物应该(should)是什么”,从教育活动是一种人类特有的活动的角度来思考问题的,是对教学的应然分析;教育是为人的,也是人为的,因此教育的概念是一种纲领性定义。单纯地从描述性定义的角度来理解教学虽然可以做到科学,但顾及不到社会伦理要求,单纯从规定性定义的角度定义教学虽然具有明确的范围,但不具有问题的普遍性。这样就需要给教学一种纲领性定义,即教学内容必须符合社会需要,与主流文化保持一致,教学行为必须符合社会的伦理准则。

描述性定义是教学的基本义,其所要回答的是“教学是什么”的问题,通过它,我们可以判断某种活动是不是教学。规定性定义是教学的特指义,具有问题的特殊性。至于是不是艺术的教学、有效的教学或好的教学,则超越了教学的基本义和特指义,需要从纲领性定义的角度进行讨论。

## 二、有效教学

有效教学是一个使用频率很高的概念,也是一个学界很有争议的概念。顾名思义,有效教学是“有效的教学”,它常常是针对一节课的教学内容或者一种教学方法的使用而言的。关于有效教学的提法很多,如“优效教学”“成功教学”“高效课堂”等。在实际的课堂教学改革中,有效是一个非常重要的标准。但凡目的是指向有效的、能提高课堂教学效率的教学改革都被认为是成功的改革。

教学必须是有效的,对于有效这个词本身没有多少争议,但有两点需要思考:一是有效的标准是什么?二是有效的结果是通过什么方式获得的?

关于有效的标准。“有效”的“效”有“效果”和

“效率”两层意思。作为“效果”,要求教学能够较好地实现预期的目标,这是我国当前有效教学研究所包含的主要意思。人们对“效率”的理解经历了一个较复杂的过程。“效率”一词源自管理学的效率理论,即工业生产投入和产出的比例关系,用较少的投入得到较多的产出的工业生产就是有效的。课堂教学中“有效”一词最初也是在这个意义上使用的,即用较少的时间去让学生获得较多的知识。这是一种外在的课堂教学效率,后来人们对这种外在的课堂教学效率的认识转变为内在的认识,即教学行为对学生掌握知识程度的影响,而不只是对掌握知识数量的影响,再进一步发展,是有效转向对学生学习结果的深层的心理影响。对教学效率的认识可以概括为三个阶段——知识的数量阶段、知识的质量阶段、知识的心理内化阶段。知识的数量阶段的特点是大量知识的灌输式教学,学生通过教师的灌输存储大量的知识;知识的质量阶段的特点是课堂上知识严密的结构化,具有内在逻辑体系,易于被学生接受和掌握;知识的心理内化阶段的特点是知识本身的逻辑体系与学生的认知结构具有较高的适合性,教师在课堂上帮助学生将外在的学科结构知识进行内化,形成知识的心理意义。教学实践中关于有效教学有许多口号,如“不留问题的课堂”“当堂任务当堂清、当天任务当天清”等,这只是停留于数量或行为阶段的“有效”,从这个意义上说,目前的学校教学中所谓的有效教学还处于较低层次。较高层次的有效教学不是不留下问题,恰恰相反,有效的课堂一定是留有让学生思考的课堂。

关于有效教学的实现方式。有效教学关注的焦点是教学本身的效果,即教师的教学行为在多大的程度上对学生的学习产生了积极的影响。教师行为合理性或正当性容易受到忽视。现实中许多被称为高效的课堂在教师行为表现上常常存在某些正当性的缺失。虽然某种教学行为可以暂时带来较好的教学效果,但行为本身是缺少正当性的,如变相的体罚、超负荷的课业负担、随意延长的作息时间表、机械的训练方式等。

如果说教学的本义是教师、学生、教学内容相互作用的统一活动,那么有效教学的所指不是教学的本义,而是教学的一种引申义。有效教学首先必

须是教学,它具备教学的基本要素,符合教学过程的基本特点,但它超越了教学的基本含义,它所指向的教学具有较好的效果。有效教学是一种“成功的教学”,但不能说它是“好的教学”,它还不是最理想的教学状态。

### 三、好的教学

好的教学,或称为“好教学”“美善教学”,是从教学伦理学的角度对课堂教学的考察。好的教学和有效教学都是教学概念的引申义,好的教学不等于有效教学;不能说好的教学是有效教学,也不能说有效教学就是好的教学,二者是从不同的角度对教学意义的扩展。“有效”是相对性的价值概念,而“正当”是绝对意义的价值概念,前者是就某一特定群体而言的,后者是对所有社会成员而言的。但从通常的意义上看,好的教学是有效的。“美善”兼具“道德”和“认识论”的两种力量,有效教学研究课堂教学的实际效果,其关键词是“效率”,好的教学则是从伦理学的角度对教学问题的考察,其关键词是“正当”和“应当”。

首先,好的教学是正当的教学,教学行为具有正当性。教学的正当性表现在教学目的、教学内容、教学行为、教学效果的评价等教学过程的诸环节中。这些因素中,教学目的和教学内容在课程编制的环节已通过教育哲学的筛选,即目的设定、内容的选择在课程编制的过程中已经具有了正当性的特点。因此,从实际发生的教学来看,教学的正当主要表现在教学行为的正当和教学效果评价的正当两个方面。教学行为的正当主要指教学行为要符合伦理规范的要求,教学过程中不得有违背伦理规范的行为。如对学生身体和人格的尊重、科学的时间安排、合适的课业任务、对学生成长的责任等。教学效果评价的正当表现为评价的公平和评价对学生个体发展的责任。教学评价的公平不同于教育公平。教育公平是政策概念,它主要研究受教育机会的问题,研究对象是受教者群体,关注教育的起点、过程和结果;教学公平是教学概念,它发生于课堂上,是对学生学习结果的分析判断,主要研究教学过程中的评价对学生发展的影响,研究对象是受教者个体。教学公平是基于个体发展的公平,其出发点是受教者个体的发展状况,个体差异是公平的教学评价需要考虑的重要因素。教学评

价的责任是对学生个体的责任,这种责任是具体的,而不是抽象的,它不只重视个体现在的学习状况,还关注个体未来的状况,即评价要有助于个体未来的终生学习。

其次,好的教学具有应然取向,教学行为关照应当性。就像“教学是一种艺术”一样,“教学是好的”,它是对教学的理想状态的表达,其中可能还包含着某些情感的因素。教学的应当性取向经常受到来自一线教师的质疑,在他们中的大多数人看来,教学是一种实际发生的活动,能帮助他们解决实际问题的是“告诉我怎么做而不是告诉我应当怎么做”。“怎么做”和“应当怎么做”差距在于,一个是现实状态,一个是理想状态。好的教学除了研究现实状态还要研究理想状态,通过理想状态的教学引导、规范现实状态的教学。“教育就是一些人试图在他人的精神意向的结构上产生持久的进步活动,是人类试图保留他们认为是积极的能力的活动,或者阻止形成那些他们认为是消极的意向的活动。”<sup>[7]</sup>教育者所意图实现的是一种特定的人格状态,教育目的指向的是一种规范。作为教育活动具体形式的教学活动不仅仅要关注已经发生和正在发生的现实,还要关注那些指向未来的理想,从这个意义上说,好的教学所指向的是未来的应然世界。

总之,“教学”“有效教学”和“好的教学”是对教学不同层次的定义。“教学”作为基本义从繁杂多样的人类社会活动中辨析出一种可以称为“教学”的活动;“有效教学”从“效果”或“效率”的角度研究教学问题;“好的教学”是对教学的伦理性规定。厘清了这三个概念间的关系,在分析教学现象、研究教学问题时就不会出现思路上的混乱。▲

#### 参考文献:

- [1] 维特根斯坦.哲学研究[M].李步楼,译.北京:商务印书馆,2010:64.
- [2] 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1984.
- [3] 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:88.
- [4] 李秉德.教学论[M].北京:人民教育出版社,1991:2.
- [5] 布鲁纳.教育过程[M].邵瑞珍,译.北京:文化教育出版社,1982.
- [6] 单文经.教学引论[M].上海:上海教育出版社,2003:5.
- [7] 沃尔夫·布列钦卡.教育知识的哲学[M].杨明全,宋时春,译.上海:华东师范大学出版社,2006:39.